

Propuesta de marco conceptual para la democracia y la participación del alumnado en la escuela*

DANIEL GARCÍA-PÉREZ

Universidad Europea de Madrid, Madrid, España

IGNACIO MONTERO

Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España

RESUMEN

Este artículo teórico se centra en la elaboración de un marco conceptual para investigar los procesos de participación del alumnado. Apoyándonos en planteamientos de los modelos de democracia participativa y deliberativa, partimos de nuestra consideración de la democracia como una forma de vida, que en la escuela debe acompañarse de valores como la búsqueda del bien común, la pluralidad y la creación de una atmósfera de confianza. Definimos la participación del alumnado como un conjunto de procesos (diálogo, toma de decisiones y acción) por el que los alumnos se hacen protagonistas de la realidad que viven, siendo parte y tomando parte de la vida de los centros educativos. Analizamos la relación entre los tres procesos, para después plantear la pregunta de quién debe participar y finalmente señalamos algunas conclusiones sobre la propuesta.

PALABRAS CLAVE

participación del alumnado; democracia en la escuela; diálogo; toma de decisiones; educación democrática.

* Este trabajo fue desarrollado gracias a la concesión de una ayuda para la Formación de Profesorado Universitario del Ministerio de Educación del gobierno de España, referencia: AP2009-5148.

PROPOSAL OF CONCEPTUAL FRAMEWORK ON PUPIL PARTICIPATION AND DEMOCRACY IN SCHOOLS

ABSTRACT

This theoretical article focuses in the development of a conceptual framework to investigate pupil participation processes. With the support of ideas taken from the participatory and deliberative models of democracy, we use as a starting point our consideration of democracy as a way of life, which in school must be accompanied by values of the common good, plurality and the creation of an atmosphere of trust. We consider that pupil participation is composed by three processes (dialogue, decision-making and action) that make pupils become agents of their own education, being part and taking part in the life of the educational centers. We analyze the relation among the three processes, raise the question of who should participate in it and point out some conclusions about the proposal.

KEYWORDS

pupil participation; democracy in schools; dialogue; decision-making; democratic education.

PROPOSTA DE ESTRUTURA CONCEITUAL PARA A DEMOCRACIA E A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NA ESCOLA

RESUMO

Este artigo teórico se concentra no desenvolvimento de um quadro conceitual para investigar os processos de participação de alunos. Nossa consideração da democracia como forma de vida baseia-se na abordagem de modelos de democracia participativa e deliberativa e deve ser acompanhada dos valores do bem comum, do pluralismo e da criação de um clima de confiança. Entendemos a participação dos alunos como um conjunto de processos (diálogo, tomada de decisões e ação) por meio dos quais os alunos são protagonistas de sua realidade, fazendo parte e participando da vida dos centros educacionais. Analisamos a relação entre os três processos, para depois levantarmos a questão de quem deve participar do mesmo e, finalmente, observamos algumas conclusões sobre a proposta.

PALAVRAS-CHAVE

participação de alunos; democracia na escola; diálogo; tomada de decisões; educação democrática.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la participación del alumnado ha logrado una gran relevancia en el debate educativo internacional. Esta notoriedad deriva de un impulso en tres áreas fundamentales. En primer lugar, distintas instituciones supranacionales han defendido la importancia de generar espacios democráticos y de participación en la escuela. Por ejemplo, organismos como el Consejo de Europa (2002, 2010) o la Organización de Estados Americanos (OEA) (Torres, 2001) inciden en la necesidad de que toda la actividad cotidiana de las escuelas, desde el trabajo en el aula hasta la gestión general del centro, implique procesos de participación del alumnado. En segundo lugar, numerosos movimientos escolares, como las comunidades de aprendizaje (Elboj *et al.*, 2006), los modelos de escuela inclusiva (Ainscow, 2005; Echeita, 2006), los movimientos de voz del alumnado (Rudduck y Flutter, 2007; Susinos, 2012), o los movimientos de escuelas democráticas (Apple y Beane, 1997), reivindican y han llevado a la práctica formas de organización escolar que sitúan a la democracia y la participación en su núcleo de acción. Finalmente, el trabajo y la difusión de la obra de autores como Paulo Freire, John Dewey o Célestin Freinet han proporcionado una fundamentación pedagógica a la participación en la escuela.

Si bien numerosos sectores sociales están de acuerdo en que la participación del alumnado es importante, lo cierto es que bajo este término se esconden ideas muy heterogéneas e incluso contradictorias que denotan una lucha social por delimitar su significado. Análisis como los de Thomson y Holdsworth (2003) en Australia, o el de Muñoz (2011) en Chile, nos muestran que la participación en la escuela puede tomar formas, significados e interpretaciones muy diversas: desde la mera presencia y retención de contenidos hasta el compromiso, iniciativa y toma de decisiones colectivas en busca del bien común. Por tanto, nos encontramos con un elevado número de concepciones sobre lo que puede implicar la participación.

En coherencia con esta multiplicidad de enfoques, desde el ámbito de la investigación estudiar la participación del alumnado es complejo. Es un concepto escurridizo, para el que no existe un marco teórico delimitado ni una definición única y consensuada. Con este artículo, nuestro objetivo es contribuir a la creación de un marco teórico y conceptual con el que abordar el fenómeno de la participación del alumnado desde la investigación. Para ello nos apoyamos en los fundamentos y aportaciones de los modelos de democracia participativa y de democracia deliberativa, adaptándolos al contexto de la institución escolar.

Si nos tomamos en serio la participación, los límites de lo que significa o no participar deberían ir definiéndose socialmente por la propia participación de las personas implicadas. De este modo, no pretendemos encontrar una esencia, una realidad última de lo que significa participar, sino que vamos a realizar esta tarea a partir de una visión concreta de la democracia, siendo conscientes de la complejidad y de las múltiples maneras en que puede entenderse la participación.

La estructura del artículo es la siguiente. Primero revisamos la aplicación del modelo liberal de democracia a la escuela e introducimos los modelos de democracia participativa y deliberativa. Tras esto, presentamos tres valores de la democracia en la escuela que empleamos como punto de partida para conceptualizar la participación del

alumnado: la búsqueda del bien común, la pluralidad y la creación de una atmósfera de seguridad y confianza. Posteriormente, desarrollamos nuestra propuesta concreta de definición de participación del alumnado, desglosándola en tres procesos fundamentales: diálogo, toma de decisiones y acción. Después perfilamos la cuestión de quién debe participar y en qué asuntos para finalizar con un apartado de conclusiones.

A pesar de que el texto es teórico, sus contenidos derivan de un intercambio continuo entre teoría y práctica a partir del trabajo en dos estudios empíricos en Educación Primaria y Secundaria a los que remitimos a los lectores interesados (García-Pérez, 2014; García-Pérez y Montero, 2014).

DEMOCRACIA Y ESCUELA

Para comenzar, vamos a emplear la célebre cita de John Dewey (1995, p. 82) que decía que “una democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente”. Esta cita nos remite a la revisión de dos maneras de ver y entender la democracia que tienen implicaciones específicas sobre cómo pensamos la democracia en la escuela.

Por una parte, desde una visión liberal (Rubio Carracedo, 2007; Sartori, 2005) se enfatiza que la democracia tiene que ver con la creación de ciertas instituciones, estructuras formales y principios. Así, podemos decir que una democracia exige la igualdad política de la ciudadanía y la existencia de ciertas estructuras fundamentales, como un sistema electoral, un parlamento, una constitución y asociaciones autónomas (Cotta, 1988; Dahl, 1999; Sartori, 2005).

Traducir esta visión liberal al funcionamiento de la escuela implica la creación de distintos mecanismos, asociaciones y órganos de representación para asegurar que los distintos colectivos están presentes en los procesos fundamentales de toma de decisión de la escuela. Aunque la creación de estos mecanismos ha sido relevante y es una forma de reconocer que debe haber distintas voces en los centros educativos, lo cierto es que sobre la práctica esta vía no ha resultado efectiva en la promoción de la participación y la democracia en la escuela. Un cuerpo amplio de investigaciones realizadas en distintos países señalan que los órganos de participación, tanto los que representan a todos los grupos de la comunidad educativa como los órganos específicos del alumnado (generalmente coordinados por docentes), parecen no haber servido para canalizar la participación en la escuela (*e.g.*, Cross, Hulme y McKinney, 2014; Gomes Nadal, 2012; McFarland y Starman, 2009; Muñoz, 2011; Pagoni, 2009; Santos Guerra, 1997; Wyse, 2001).

A nuestro modo de ver, estas carencias de la participación en la escuela responden, en parte, a la visión tan restringida de la democracia que ofrece el modelo liberal trasladado a la escuela. La participación y la democracia no tienen que ver solo con quienes están presentes en los momentos de la toma de decisiones ni se puede lograr asegurando unos órganos de participación, más aún cuando estos órganos tienen que actuar en contra de toda una lógica organizativa donde priman la estandarización de resultados y los modelos de dirección gerenciales privilegiados desde un modelo neoliberal de educación (Beane, 2002; Gomes Nadal, 2012; Muñoz, 2011; Torres, 2007; Westheimer, 2015).

De acuerdo con Dewey (1995), pensamos que la democracia no supone sólo la existencia de ciertas instituciones y estructuras formales, sino que tiene un sentido más profundo sobre nuestra manera de comprender la vida social. La democracia está presente en cómo vivimos, cómo trabajamos y cómo hablamos (Efrat y Schimmel, 2003); constituye una forma de vivir que se identifica con la idea misma de vida comunitaria (Dewey, 2004).

Esta expresión de Dewey alude a las bases de una experiencia democrática que sitúa en el centro la perspectiva comunitaria, el razonamiento y la participación (Rosales, 2012). Con ella, podemos retomar y enlazar algunas de las principales propuestas de los modelos de democracia participativa y de democracia deliberativa (Held, 2006), pues consideramos que aportan una base apropiada para responder a las limitaciones del modelo liberal en la escuela señaladas anteriormente.

De forma resumida, las teorías sobre democracia participativa defienden la importancia de la participación directa de la ciudadanía en las instituciones clave de la sociedad y destacan el papel transformativo de este tipo de acción política sobre la sociedad y los individuos (Held, 2006; Hildreth, 2012). Por su parte, las teorías sobre democracia deliberativa hacen hincapié en la necesidad de la legitimación, justificación y razonamiento público discursivo de decisiones fundamentales de la sociedad (Held, 2006; Hildreth, 2012). Las metas y propuestas de ambos modelos son diferentes, ya que el primero destaca la necesidad de transformar unas estructuras e instituciones sociales desiguales, mientras que el segundo busca promover una voluntad pública haciendo uso de las instituciones existentes (Hildreth, 2012). No obstante, los dos modelos tienen en común la noción central de la extensión de la participación en la vida pública y pueden ser organizadas para funcionar de forma complementaria (Hildreth, 2012). A lo largo del texto, se verá que seguimos a los modelos participativos en su énfasis sobre la participación directa para la transformación de los individuos y de las estructuras sociales, mientras que de los modelos deliberativos reflejamos la importancia de la discusión razonada y la toma de decisiones inclusiva.

Aceptar una visión de la democracia como una forma de vida, y acentuar su carácter deliberativo y participativo, tiene implicaciones importantes para pensar cómo debería ser un sistema educativo, ya que sería necesario enraizar la democracia en todas las esferas de la experiencia cotidiana de la escuela. De acuerdo con otros trabajos (Fielding, 2007; Pedro y Pereira, 2010), consideramos que no es adecuado hablar de una “educación para la democracia”, porque transmite la idea de que la participación, la organización y los valores democráticos se aplazan hacia la vida futura del alumnado. Más bien, debemos emplear expresiones como la de “educar en democracia” (Fielding, 2007), que ponen de manifiesto la necesidad de educar desde dentro de la democracia, siguiendo una lógica y unos valores que conviertan a la democracia en la escuela en un fin en sí mismo. La escuela debe ser democrática porque es una institución central de nuestra sociedad y en ella debemos intentar realizar este ideal de vida comunitaria.

Partiendo de esta idea, defendemos que es importante recuperar y enriquecer el contenido ético y moral de la democracia y la participación. Como planteó Macpherson (2003, p. 104), el pensamiento liberal se ha ido despojando deliberada-

mente de todos los contenidos morales de su propuesta, aceptando que “el objetivo de la democracia es tomar nota de los deseos de la gente como es, no contribuir a lo que podría ser o quizá deseara ser”. En este trabajo enfatizamos que la democracia tiene que ver con la búsqueda de una forma ética de vida (Levin, 1998) que promueve las cualidades morales de los individuos para que tengamos en cuenta a las otras personas en las decisiones que nos afectan colectivamente (Christiano, 2008). En consecuencia, entendemos que la participación es un componente central de la democracia, pero no puede pensarse ni desarrollarse al margen de una serie de ideales, valores, horizontes, actitudes, acciones y pensamientos. Una participación aislada de ideas sobre justicia social, de un reconocimiento de la diversidad y de los otros, de una búsqueda del bien común, resultaría no solo vacía, sino incluso perversa. Por esta razón, antes de explicar nuestro marco conceptual para la participación, vamos a presentar brevemente tres de los valores fundamentales que subyacen a nuestra propuesta de la participación y la democracia en la escuela.

En primer lugar, la democracia en la escuela tiene que ver con un interés por buscar el bien común (Apple y Beane, 1997; Beane, 2002; Fielding, 2007; entre otros). En un grupo los intereses son muchas veces incompatibles y es necesario reconocer una inevitable influencia de las acciones de los demás sobre las acciones propias. Pensar en el bien común requiere de una negociación, un conocimiento de distintas posturas e intereses para alcanzar aquellas decisiones que supongan un mayor beneficio para todas las personas y los menores perjuicios posibles para los colectivos y los individuos. En la escuela, la búsqueda del bien común tiene que ver con pensar en las posibilidades de acción que favorezcan un sentimiento compartido en la comunidad educativa de que hay una convivencia adecuada y positiva. También se asocia con poner los medios para lograr las metas de todos los agentes y, específicamente, con que todo el alumnado pueda desarrollarse y lograr sus objetivos académicos, personales, sociales y emocionales.

En segundo lugar, la democracia en la escuela debe ser plural. Esto tiene varias implicaciones. Por una parte, no debe haber un poder absoluto (Touraine, 1994), sino que el poder debe estar repartido de manera que todos los miembros de la comunidad educativa puedan ejercer influencia sobre su vida en el centro y sobre la vida del centro en general. Por otra parte, debe reconocerse la diversidad. No se puede pensar en una escuela que sea democrática si no es inclusiva, si tiende a excluir a ciertos perfiles de estudiantes y no valora la alteridad (Feito y López, 2008; Feu et al., en prensa). La escuela debería ser un espacio en el que “todos estuvieran llamados a aprender lo máximo posible en relación a sus intereses, capacidades y motivación” (Echeíta, 2006, p. 96). Además, una aceptación de la pluralidad debería verse reflejada en el currículum en el que se tenga acceso a una gran variedad de información y puntos de vista y en el cual se deje claro que el conocimiento tiene un carácter parcial, contingente y relativo, que no hay fuentes inmutables e infalibles (Apple y Beane, 1997).

En tercer lugar, la democracia en la escuela requiere de la creación de una atmósfera de seguridad y confianza en el centro para que los alumnos y las alumnas puedan aprender y experimentar sus habilidades democráticas (Print, Ørnstrøm y Skovgaard Nielsen, 2002). Hay que fomentar unas relaciones basadas en la coope-

ración y el cuidado (Fielding, 2007; Stevahn, 2004), y generar dinámicas en las que los estudiantes se sientan apoyados para poder articular y expresar ideas, sin miedo a producir respuestas erróneas (Wolfe y Alexander, 2008).

Teniendo en cuenta estos valores principales de la democracia en la escuela, la participación puede ser considerada como un mecanismo que los acompaña, un procedimiento, una forma de acción que es inherente a la organización democrática. A continuación vamos a desarrollar nuestra propuesta de conceptualización de la participación del alumnado.

PROPUESTA DE MARCO CONCEPTUAL PARA DEFINIR LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO

A la hora de definir la participación del alumnado en la escuela es necesario separar dos dimensiones, dos preguntas. Por un lado, debemos pensar cuál es el sentido de la participación, qué se persigue con la participación, esto es, ¿para qué participamos? Por otro lado, hay que comprender cuáles son los mecanismos específicos por los que se participa, es decir, ¿cómo se participa?

La pregunta de para qué se participa constituye el punto de partida que marca cuáles son las formas específicas en las que se expresa la participación. Entendemos que la participación tiene que ver con actos destinados a protagonizar la realidad que se vive (Santos Guerra, 2007). Participar es ser parte y tomar parte (Echeita, 2006; Santos Guerra, 2007). En el caso de la participación del alumnado en la escuela, esto se expresa en que los alumnos y las alumnas deberían tomar un papel protagonista, contribuir a la construcción de la vida del centro y a la construcción de su propia vida dentro del centro y, en consonancia, sentirse pertenecientes a él. Así, al pensar en la participación del alumnado, pensamos en personas que quieren ser creadoras activas de su escuela y no beneficiarias pasivas (Levin, 1998), contribuyendo en la medida de sus capacidades e intereses a los asuntos colectivos e individuales. Por supuesto, la participación no puede ser forzada ni impuesta; cada persona tomará sus ritmos y sus formas específicas de participar. Lo que la escuela debe favorecer es que se den las posibilidades para que todos y todas puedan participar y aprender a participar.

En lo que respecta a la pregunta de cómo se participa, entendemos la participación del alumnado como un conjunto de procesos (diálogo, toma de decisiones y acción) que favorecen que los alumnos y las alumnas construyan y se hagan protagonistas de su educación. En la Figura 1 presentamos un esquema de la definición y la relación entre los tres procesos mencionados.

En la figura se intuye un orden propuesto para los tres procesos. Al principio, mediante el diálogo se manifiestan, comparten y negocian ideas, afectos y puntos de vista sobre las cuestiones que afectan a la comunidad educativa. Tras el diálogo, se debe pasar a una toma de decisiones genuina en la que las personas implicadas, destacando en nuestro caso el papel de los alumnos y las alumnas, tengan una influencia real sobre lo que se decide. Después se deben poner en marcha acciones para que puedan realizarse las decisiones y acuerdos alcanzados. Posteriormente, es conveniente hacer un seguimiento de las acciones puestas en marcha y es posible que sea necesario reiniciar procesos de diálogo y/o revisar las decisiones tomadas.

Si bien la propuesta presentada aquí es teórica, simple y lineal, en la práctica estos tres procesos de diálogo, toma de decisiones y acción son difíciles de distinguir o separar y pueden no seguir este orden preciso. Su relación es por lo tanto más compleja.

Además de estos tres procesos, que desarrollaremos en el próximo apartado, es necesario destacar que la participación tiene como requisito disponer de información adecuada (Davies, 1999; Osler y Starkey, 1998; Santos Guerra, 2007). Por ello, a la hora de iniciar o promover un proceso de participación sobre cualquier tema es conveniente asegurarse de que las personas que van a participar disponen de la información necesaria. Si la información no puede proveerse de forma previa o no se considera adecuado hacerlo así, a lo largo del proceso puede aportarse toda la información y las aclaraciones necesarias mediante el diálogo. Hablamos de proveer información sin la intención de dar una visión pasiva sobre el hecho de estar informado. En el contexto de la escuela, las personas adultas, especialmente el profesorado, suelen disponer de mayores conocimientos sobre los asuntos que se tratan, sobre la legislación pertinente y sobre las posibilidades de acción. Por este motivo, es más fácil que en muchos asuntos aporten esta información de un modo más accesible y comprensible para el alumnado. Sin embargo, estar informado requiere también de un carácter activo por parte del alumnado, no solo para buscar información cuando sea necesario, sino también para interesarse por conocer y asimilar críticamente la que se les facilita.

DIÁLOGO, TOMA DE DECISIONES Y ACCIÓN

El primer gran proceso de participación, el diálogo, destaca el intercambio de ideas, afectos, pensamientos y puntos de vista como un elemento crucial para la gestión democrática de la vida individual y colectiva. Como defendía Paulo Freire (1975), el diálogo constituye una forma de encontrarse con los otros e insertarse en la realidad para poder conocerla y transformarla mejor, para actuar sobre ella.

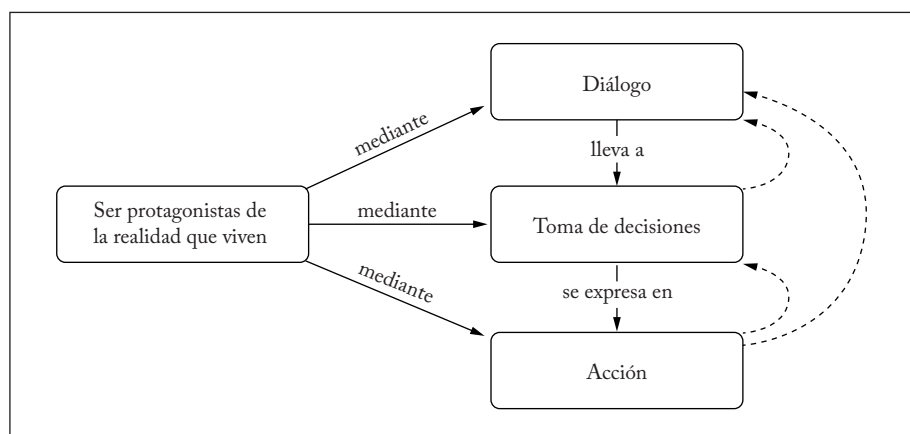


Figura 1 – Red conceptual de los procesos de participación del alumnado

Fuente: banco de datos del trabajo.

Elaborado por los autores.

Tal es la fuerza del diálogo en la democracia que en muchas ocasiones se le identifica con valores centrales de la misma como pueden ser la pluralidad y la igualdad (Lefstein, 2006). Desde esta vertiente ideal, considerando el diálogo como un horizonte a alcanzar, conviene generar ciertas condiciones para lograr aproximarnos a una forma de comunicación racional como la que se defiende desde los modelos de democracia deliberativa (Englund, 2006; Hildreth, 2012). Esto supondría principalmente promover la presentación, articulación y confrontación libre y razonada de distintos puntos de vista dentro de un marco de respeto por las posiciones de los demás. ¿Cuáles son las condiciones para lograrlo?

Antes que nada, el diálogo debe tener sus momentos y sus espacios. Esto implica tanto la necesidad de crear espacios y tiempos destinados a dialogar, como el establecimiento de mecanismos de diálogo en todos los espacios cotidianos de la escuela. La opción democrática de la educación implica la construcción de relaciones dialógicas (Freire, 1997), y eso no puede restringirse a las estructuras u organismos destinados a la participación, sino que debe ser un elemento natural presente en toda la vida en la escuela.

Las relaciones dialógicas expresan y a la vez constituyen una forma de transmisión de virtudes comunicativas, esto es, de ciertas actitudes y comportamientos que favorecen el vínculo y la búsqueda de conocimiento y comprensión interpersonal (Burbules, 1999). Hay que promover la escucha, la capacidad de hacer y recibir críticas, de admitir errores, la limitación del tiempo propio de expresión para dejar también hablar a los demás (Burbules, 1999) e intentar encontrar intereses comunes (Schimmel, 2003). Los juicios sobre la validez de lo que se dice deben venir por el peso de los argumentos que se presentan y no por la posición de la persona que habla (Aubert *et al.*, 2008; Searle y Soler, 2004). Es especialmente importante también atender a los estudiantes que pueden tener más dificultades y promover su implicación, ya que el diálogo puede llevar a silenciar a algunas personas y beneficiar a aquellas capaces de producir un habla más fluida (Tuure, 2013). Estas virtudes comunicativas del diálogo tienen como guía un compromiso con la perspectiva del otro y una humildad y un reconocimiento de que los conocimientos y las perspectivas propias tienen límites (Lefstein, 2006; Wolfe y Alexander, 2008). Como cuestiona Freire (1975, p. 107): “¿Cómo puedo dialogar, si alieno la ignorancia, esto es, si la veo siempre en el otro, nunca en mí?”.

La visión que presentamos no implica que el diálogo sea algo sencillo con lo que podemos alcanzar con facilidad una solución armónica para todos. Siguiendo el planteamiento de Lefstein (2006) pensamos que el diálogo es más un problema que una solución. Establecer un diálogo constructivo, respetuoso, en el que haya un intercambio de puntos de vista y una escucha de las otras posiciones es un reto difícil de alcanzar. Cuando entramos a dialogar no sólo lo hacemos aportando y valorando ideas fríamente, sino que también nos implicamos emocionalmente (Burbules, 1999), surgiendo la disputa, la competición, la lucha por ser escuchado y el poder (Lefstein, 2006). Por lo tanto, es necesario reconocer que el diálogo tiene una faceta inherente de conflictividad.

De este modo, el diálogo constituye un reto esencial para la participación en la escuela. Hay que asumir que existen tensiones y conflictos, e intentar gestionarlos

y lograr el intercambio, la negociación y, en definitiva, la búsqueda de entendimiento entre todas las personas de la comunidad educativa. En la medida en que establezcamos un diálogo constructivo en el que se hayan atendido y considerado los distintos puntos de vista, estará preparado el terreno para el siguiente proceso de participación: la toma de decisiones.

Más allá de las dificultades de encauzar un intercambio adecuado de puntos de vista, el hecho mismo de tomar decisiones es complejo. Desde un modelo democrático, los procedimientos para tomar las decisiones deben estar claros y ser aceptados por todas las personas. Si no son claros ni transparentes, una decisión puede producir mucho descontento e incluso fuertes conflictos y enfrentamientos.

Podemos considerar que hay dos procedimientos genéricos de toma de decisiones colectivas: voto y consenso. Nuestro objetivo no es defender uno u otro sistema, sino que nos limitaremos a señalar algunas potencialidades que cada uno puede tener para la gestión participativa de una escuela. Si son aceptados por la comunidad educativa, tanto el voto como el consenso pueden resultar adecuados y tener su lugar para canalizar la participación.

En el contexto de un centro educativo, donde la convivencia es directa y la necesidad de crear un sentimiento comunitario tiene mucho peso, quizás resulte preferible alcanzar (o intentar alcanzar) el consenso. Esto reviste especial importancia cuando se tratan asuntos de gran relevancia o se tocan temas muy controvertidos, pues buscar el consenso es intentar encontrar soluciones en las que las distintas partes puedan encontrarse y comprenderse (Oser, Althof y Higgins-D'Alessandro, 2008).

Para cuestiones secundarias, que no tienen repercusiones de mucho calado, el procedimiento del voto, que puede ser de distinto tipo según convenga al caso (secreto, a mano alzada, de mayoría relativa o cualificada...), cuenta con la ventaja de ser más rápido y ahorrar tiempo para tratar otros asuntos más relevantes.

De todos modos, hay situaciones en las que el procedimiento del voto puede usarse también para cuestiones prioritarias, pues no siempre es posible alcanzar un consenso. Precisamente, la democracia tiene que ver en parte con aceptar la posibilidad de que exista disenso en el seno de una comunidad (Oser, Althof y Higgins-D'Alessandro, 2008). En este tipo de situaciones puede resultar adecuada una decisión tomada por votación si ha sido precedida por un diálogo en el que las distintas partes han intentado expresar sus puntos de vista y comprenderse. Lo importante no sería lograr un consenso absoluto, sino asegurar que existen todos los mecanismos necesarios para que se dialogue, se argumente, se compartan y se confronten distintas perspectivas.

Pero como decíamos, no pretendemos abogar por un método u otro de toma de decisiones. Lo que queremos resaltar es que ambos métodos pueden tener cabida en un modelo democrático y participativo de escuela como el que presentamos y, sin embargo, por lo que sí apostamos es por la claridad, la reflexión y el acuerdo sobre cuáles van a ser las formas de tomar decisiones. Hay que incorporar este factor al propio proceso participativo, dialogando y decidiendo sobre cómo se irán tomando las decisiones.

Para cerrar el ciclo de la participación, destacamos que, si todo lo que se ha dialogado y se ha decidido no se expresa coherentemente en acciones, la participa-

ción se quedaría en palabras sin repercusión sobre la realidad de la vida de un centro. Por tanto, para considerar que un proceso de participación es completo es necesario poner en marcha acciones específicas acordes con las decisiones tomadas y los acuerdos alcanzados (Puig *et al.* 2000). Además, habitualmente es necesario hacer un seguimiento de las acciones que se emprenden para hacer efectivas las decisiones. A partir de la revisión de estas acciones, se pueden retomar los procesos de diálogo y de toma de decisiones, para lograr un ajuste siempre que resulte o se considere necesario.

¿QUIÉNES PARTICIPAN Y EN QUÉ ASUNTOS?

Hasta el momento hemos presentado para qué se participa y cómo se participa, preguntas que constituyen un foco central para conceptualizar la participación. No obstante, desde la visión de la democracia que apoyamos es imprescindible reflexionar sobre quiénes son las personas que participan y en qué asuntos lo hacen, pues esto marcará si la participación tiene que restringirse a la ocupación de ciertos cargos o figuras o si debe extenderse a todos los ámbitos y a todo el alumnado. Por ello, para completar la propuesta conceptual abrimos la siguiente pregunta: ¿Para que haya participación del alumnado, es necesario que todos los alumnos y las alumnas se impliquen en los procesos de diálogo, toma de decisiones y acción de todos los asuntos que se tratan en un centro educativo?

Esta es una pregunta para la que no tenemos una respuesta cerrada, pues supone definir con claridad el dilema de la profundidad, esto es, cuál es el rango de asuntos en los que los estudiantes pueden participar (Tuure, 2013), y también realizar un juicio para decidir si se debe privilegiar un sistema de participación directa o un sistema de participación mediante representantes. En cuanto al dilema de la profundidad, podríamos pensar en principio que cualquier asunto que afecte al alumnado puede ser objeto de participación por su parte. Sin embargo, no creemos tener la legitimidad ni el criterio para demarcar con claridad cuáles deben ser los asuntos susceptibles de participación del alumnado; esto es algo que sólo puede ser definido democráticamente.

Respecto a la decisión entre representación y participación directa, en coherencia con la perspectiva democrática que defendemos consideramos que es necesario promover mecanismos de participación directa de todo el alumnado. El ideal comunitario de la forma de vida democrática (Dewey, 2004) supone que todas las personas, en mayor o menor medida, tomen parte y sean parte de la comunidad. Esto es especialmente importante en entornos como la escuela donde, como ya hemos comentado, la convivencia de toda la comunidad educativa es directa. Todos tienen derecho a participar y todos pueden aprender a participar ejerciendo la participación. Aun así, creemos que debe haber un balance entre mecanismos de participación directa y mecanismos de representación, ya que la participación mediante representantes también cumple funciones relevantes.

La representación política constituye un principio muy asentado en las sociedades democráticas contemporáneas, de tal forma que llega a reconocerse como uno sus principios políticos definitorios (Manin, 1998). Son conocidas las críticas sobre enfoques democráticos más participativos a gran escala por la escasa viabilidad de la participación directa de toda la ciudadanía en todos los asuntos de relevancia (Held,

2006). Esta crítica ha sido realizada desde los propios modelos deliberativos, que reconocen las limitaciones de recursos, tiempos y espacios existentes para ello (Hildreth, 2012). Por estas razones, el aprendizaje y la expresión de la democracia y la participación en la escuela no pueden negar la importancia de que el alumnado también comprenda y aprenda a funcionar mediante sistemas de representación. No obstante, debemos destacar en coherencia con todo lo defendido aquí que esto se debe hacer garantizando que la representación tenga calidad, de manera que los representados sientan que sus intereses y sus puntos de vista están siendo canalizados a través de los representantes.

Así pues, pensamos que no todo el alumnado tendría que participar en todos los momentos en todos los asuntos para pensar que hay una participación efectiva. Más bien, se deberían generar mecanismos de participación directa, que lleven a la participación individual del estudiante, y combinarlos con procedimientos de representación que garanticen la participación del alumnado como colectivo.

CONCLUSIONES

Generalmente, las aproximaciones a la participación suelen considerar la toma de decisiones como su aspecto central y/o definitorio (*e.g.*, Apple y Beane, 1997; Cross, Hulme y Mckinney, 2014; Hart, 1992; Mager y Nowak, 2012; Santos Guerra, 2007; Trafford, 2008). Sin dejar de lado la relevancia de la influencia en la toma de decisiones, nosotros consideramos y hemos argumentado que este componente no puede ser definitorio de la participación, si no lo manejamos conjuntamente con los procesos de diálogo y acción. Los tres procesos son interdependientes, y solo en su totalidad pueden llegar a definir la participación del alumnado en un marco democrático y en un sentido de la participación como el que hemos presentado aquí. De nada sirve estar presente en la toma de decisiones, si no ha habido previamente un diálogo en el que se han explorado a fondo los distintos puntos de vista, de manera que las decisiones recojan la pluralidad existente. Tampoco sirve dialogar y tomar decisiones, si después no se ponen en marcha acciones efectivas que hagan que los acuerdos y decisiones alcanzadas se expresen sobre la vida de un centro educativo. En nuestra propuesta de cómo se expresa la participación del alumnado asumimos una relación dinámica y una interdependencia entre el diálogo, la toma de decisiones y la acción. La participación se sitúa en cada proceso por separado y en la relación entre los tres.

Aunque el marco conceptual presentado está orientado a su uso en la investigación educativa, consideramos que desde una vertiente aplicada la propuesta también da una idea del tipo de mecanismos que se deberían poner en marcha para promover la participación del alumnado en la escuela. Si las metodologías de trabajo en el aula y la forma de la organización escolar favorecen que el alumnado se implique en procesos de diálogo, toma de decisiones y acción, la participación se incorporará y constituirá un mecanismo natural del funcionamiento de los centros educativos.

Como valoración general del modelo de participación propuesto, pensamos que puede constituir una herramienta analítica adecuada para investigar los procesos de participación en la escuela. Incluir los procesos de diálogo, toma de decisiones y acción como elementos definitorios de la participación es una aportación del trabajo. Si bien estos tres procesos se encuentran separadamente en la literatura

sobre participación y democracia en la escuela, desde nuestro conocimiento no hay trabajos en los que se incluyan y se pongan en relación explícita los tres. Este paso en la elaboración de un marco conceptual para investigar los procesos de participación del alumnado en la escuela debe ir siendo complementado con otros trabajos y propuestas, tanto teóricas como empíricas, para lograr dar una mayor consistencia al estudio de un fenómeno de esta relevancia.

REFERENCIAS

- AINSCOW, M. Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, Almería: Universidad de Almería, v. 3, n. 3, p. 5-20, 2005.
- APPLE, M. W.; BEANE, J. A. *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata, 1997.
- AUBERT, A. et al. *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia, 2008.
- BEANE, J. A. A democratic core curriculum. *Educational Leadership*, Alexandria: ASCD, v. 59, n. 7, p. 25-28, 2002.
- BURBULES, N. *El diálogo en la enseñanza: teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu, 1999.
- CHRISTIANO, T. Democracy. In: ZALTA, E. (Ed.). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. [S.l.: s.n.], 2008. Disponible en: <<http://plato.stanford.edu/archives/fall2008/entries/democracy/>>. Acceso en: 10 dic. 2013.
- CONSEJO DE EUROPA. *Educación para la ciudadanía democrática 2001-2004*. Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa, 2012. (Recomendación del Comité de Ministros a los Estados miembros relativa a la educación para la ciudadanía democrática n. 12)
- _____. *Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos*. Adoptada en el marco de la Recomendación CM/Rec (2010) del Comité de Ministros. Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa, 2010.
- COTTA, M. Parlamentos y representación. In: PASQUINO, G. (Ed.). *Manual de ciencia política*. Madrid: Alianza, 1988. p. 265-310.
- CROSS, B.; HULME, M.; MCKINNEY, S. The last place to look: the place of pupil councils within citizen participation in Scottish schools. *Oxford Review of Education*, United Kingdom: Taylor & Francis, v. 40, n. 5, p. 628-648, 2014.
- DAHL, R. A. *La democracia: una guía para los ciudadanos*. Madrid: Taurus, 1999.
- DAVIES, L. Researching democratic understanding in primary school. *Research in Education*, United States: Sage, v. 0, n. 61, p. 39-48, 1999.
- DEWEY, J. *Democracia y educación*. Madrid: Morata, 1995.
- _____. *La opinión pública y sus problemas*. Madrid: Morata, 2004.
- ECHETA, G. *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea, 2006.
- EFFRAT, A.; SCHIMMEL, D. M. Walking the democratic talk: introduction to a special issue on collaborative rule-making as preparation for democratic citizenship. *American Secondary Education*, Ashland: Ashland University, v. 31, n. 3, p. 3-15, 2003.

- ELBOJ, C. *et al.* *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación*. Barcelona: Graó, 2006.
- ENGLUND, T. Deliberative communication: a pragmatist proposal. *Journal of Curriculum Studies*, United Kingdom: Taylor & Francis, v. 38, n. 5, p. 503-520, 2006.
- FEITO, R.; LÓPEZ, J. I. *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona: Hipatia, 2008.
- FEU, J.; SERRA, C.; CANIMAS, J.; LAZARO, L.; SIMÓ-GIL, N. Democracy and education: a theoretical proposal for the analysis of democratic practices in schools. *Studies in Philosophy and Education*, Amsterdam: Springer Netherlands, p. 1-15, en prensa.
- FIELDING, M. On the necessity of radical state education: democracy and the common school. *Journal of Philosophy of Education*, Oxford: PESGB y John Wiley & Sons, v. 41, n. 4, p. 539-557, 2007.
- FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI, 1975.
- _____. *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure, 1997.
- GARCÍA-PÉREZ, D. Hacia una escuela participativa: estudio cualitativo de buenas prácticas de participación del alumnado en educación primaria y secundaria. Tesis (Doctoral) – Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 2014.
- GARCÍA-PÉREZ, D.; MONTERO, I. Organización y fomento de la participación del alumnado en educación primaria: un estudio cualitativo de casos. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, Barcelona: Hipatia, v. 4, n. 2, p. 211-238, 2014.
- GOMES NADAL, B. Cultura escolar e conselho de classe: gestão democrática do trabalho pedagógico? *Praxis Educativa*, Ponta Grossa: UEPG, v. 7, n. 1, p. 199-225, 2012.
- HART, R. A. *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Florencia: UNICEF, 1992.
- HELD, D. *Models of democracy*. Cambridge: Polity Press, 2006.
- HILDRETH, R. W. Word and deed: a Deweyan integration of deliberative and participatory democracy. *New Political Science*, United Kingdom: Taylor & Francis, v. 34, n. 3, p. 295-320, 2012.
- LEFSTEIN, A. Dialogue in schools: towards a pragmatic approach. *Working papers in Urban Language & Literacy*, Londres: King's College London, paper 33, p. 1-16, 2006. Disponible en: <<https://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/research/Research-Centres/ldc/publications/workingpapers/the-papers/33.pdf>>. Acceso en: 3 Oct. 2017.
- LEVIN, B. The educational requirement for democracy. *Curriculum Inquiry*, United Kingdom: Taylor & Francis, v. 28, n. 1, p. 57-79, 1998.
- MAGER, U.; NOWAK, P. Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, Amsterdam: Elsevier, v. 7, n. 1, p. 38-61, 2012.
- MANIN, B. *Los principios del gobierno representativo*. Madrid: Alianza, 1998.
- MCFARLAND, D.; STARMANNS, C. E. Inside student government: the variable quality of high school student councils. *Teachers College Record*, New York: Columbia University, v. 111, n. 1, p. 27-54, 2009.
- MACPHERSON, C. B. *La democracia liberal y su época*. Madrid: Alianza, 2003.

- MUÑOZ, G. Representación simbólica de los consejos escolares como estrategia para democratizar la cultura escolar: una lectura interpretativa desde la voz de los sujetos sociales. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia: Universidad Austral de Chile, v. XXXVII, n. 1, p. 35-52, 2011.
- OSER, F. K.; ALTHOF, W.; HIGGINS-D'ALESSANDRO, A. The just community approach to moral education: system change or individual change? *Journal of Moral Education*, United Kingdom: Taylor & Francis, v. 37, n. 3, p. 395-415, 2008.
- OSLER, A; STARKEY, H. Children's rights and citizenship: some implications for the management of schools. *The International Journal of Children's Rights*, London: University of London, v. 6, p. 313-333, 1998.
- PAGONI, M. La participation des élèves en questions. Travaux de recherche en France et en Europe. *Carrefours de L'éducation*, Amiens: Université de Picardie Jules Verne, v. 28, n. 2, p. 123-149, 2009.
- PEDRO, A. P.; PEREIRA, C. M. Participação escolar: representações dos alunos do 3º ciclo de Aveiro (Portugal). *Educação e Pesquisa*, São Paulo: USP, v. 36, n. 3, p. 747-762, 2010.
- PRINT, M.; ØRNSTRØM, S.; SKOVGAARD NIELSEN, H. Education for democratic processes in schools and classrooms. *European Journal of Education*, Oxford: John Wiley & Sons, v. 37, n. 2, p. 193-210, 2002.
- PUIG, J. M. *et al. Cómo fomentar la participación en la escuela*: propuestas de actividades. Barcelona: Graó, 2000.
- ROSALES, J. M. La retórica de la democracia y el liberalismo político en los escritos de John Dewey. *Revistas de Estudios Políticos*, Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, v. 155, p. 185-206, 2012.
- RUBIO CARRACEDO, J. *Teoría crítica de la ciudadanía democrática*. Madrid: Trotta, 2007.
- RUDDUCK, J.; FLUTTER, J. *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata, 2007.
- SANTOS GUERRA, M. A. *El crisol de la participación*: investigación sobre la participación en los Consejos Escolares de centro. Madrid: Escuela Española, 1997.
- _____. *Arte y parte*: desarrollar la democracia en la escuela. Sevilla: Homo Sapiens, 2007.
- SARTORI, G. *Elementos de teoría política*. Madrid: Alianza, 2005.
- SCHIMMEL, D. M. Collaborative rule-making and citizenship education: an antidote to the undemocratic hidden curriculum. *American Secondary Education*, Ashland: Ashland University, v. 31, n. 3, p. 16-35, 2003.
- SEARLE, J.; SOLER, M. *Lenguaje y ciencias sociales*: diálogo entre John Searle y CREA. Barcelona: El Roure, 2004.
- STEVANH, L. Integrating conflict resolution and peer mediation training into the curriculum. *Theory into Practice*, United Kingdom: Taylor & Francis, v. 43, n. 1, p. 50-58, 2004.
- SUSINOS, T. Presentación. Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte Español, v. 359, p. 16-23, 2012.

TAMMI, T. Democratic deliberations in the Finnish elementary classroom: the dilemmas of deliberations and the teacher's role in an action research project. *Education, Citizenship and Social Justice*, London: Sage, v. 8, n. 1, p. 73-86, 2013.

THOMSON, P.; HOLDSWORTH, R. Theorizing change in the educational "field": re-readings of "student participation" projects. *International Journal of Leadership in Education*, Londres: Taylor & Francis, v. 6, n. 4, p. 371-391, 2003.

TORRES, J. *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata, 2007.

TORRES, R. M. *Participación ciudadana y educación: una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina*. Documento encargado por la Unidad de Desarrollo Social y Educación (UDSE) de la OEA para su presentación en la Segunda Reunión de Ministros de Educación del Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral. Punta del Este: OEA, 2001.

TOURAINE, A. *¿Qué es la democracia?* Madrid: Temas de Hoy, 1994.

TRAFFORD, B. Democratic schools: towards a definition. In: ARTHUR, J.; DAVIES, I.; HANH, C. (Ed.). *The Sage handbook of education for citizenship and democracy*. London: Sage. p. 410-423, 2008.

TUURE, T. Democratic deliberations in the Finnish elementary classroom: the dilemmas of deliberations and the teachers' role in an action research project. *Education, Citizenship and Social Justice*, Londres: Sage, v. 8, n. 1, p. 73-86, 2013.

WESTHEIMER, J. Teaching for democratic action. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: UFRGS, v. 40, n. 2, p. 465-483, 2015.

WOLFE, S.; ALEXANDER, R. *Argumentation and dialogic teaching: alternative pedagogies for a changing world*. Unpublished manuscript, 2008. Disponible en: <<http://www.robinalexander.org.uk/wp-content/uploads/2012/05/wolfealexander.pdf>>. Acceso en: 18 enero 2014.

WYSE, D. Felt tip pens and school councils: children's participation rights in four English schools. *Children & Society*, Londres: John Wiley & Sons and National Children's Bureau, v. 15, n. 4, p. 209-218, 2001.

SOBRE LOS AUTORES

DANIEL GARCÍA-PÉREZ es doctor en desarrollo psicológico, aprendizaje y educación por la Universidad Autónoma de Madrid (España). Profesor de la Universidad Europea de Madrid (España) y personal investigador del proyecto tMAIL en la Universidad Autónoma de Madrid (España).

E-mail: daniel.garcia3@universidadeuropea.es

IGNACIO MONTERO es doctor en psicología por la Universidad Autónoma de Madrid (España). Profesor de la misma institución.

E-mail: nacho.montero@uam.es

*Recebido em 26 de junho de 2015
Aprovado em 11 de fevereiro de 2016*