

A vibrant green rainbow arches over a city skyline at dusk. The rainbow's colors are bright and saturated, contrasting with the dark, silhouetted buildings of the city below. The sky is a deep blue, and the overall scene has a dreamlike, ethereal quality. The rainbow appears to be a double rainbow, with a slightly fainter second arc visible beneath the first.

Participación Educativa

REVISTA DEL CONSEJO
ESCOLAR DEL ESTADO

**Participación del alumnado:
voces y experiencias**

Vol. 10/N.º 13/2023

Ministerio
de Educación y
Formación Profesional

Consejo
Escolar
del Estado

El número 13 de la Revista está ilustrado con solarigrafías.

La solarigrafía es una práctica fotográfica, inventada en el año 2000 por Diego López Calvín, Pawel Kula y Slawomir Deyck, que une diversas técnicas de trabajo, como la fotografía estenopeica, el lumen print (exposición directa a la luz del sol de materiales fotosensibles), la cámara oscura, las exposiciones largas de tiempo y la digitalización de opacos.

La solarigrafía nos permite representar de forma gráfica los aparentes movimientos del sol sobre la bóveda celeste. Las trayectorias del sol, que varían a lo largo del año entre los solsticios, son imposibles de percibir a simple vista y diferentes para cada latitud geográfica de nuestro planeta Tierra. Las fotografías (solarigrafías) se producen por el ennegrecimiento directo del material fotosensible en el interior de la cámara oscura, que es un cambio físico similar al del tono de nuestra piel por la acción del sol. La solarigrafía reúne saberes científicos de la matemática, física, química, método científico, meteorología y astronomía. Esta práctica establece un amable, sencillo e ingenioso puente entre la fotografía del siglo XIX y los modernos sistemas de producción y difusión digital de imágenes del siglo XXI.

PARTICIPACIÓN EDUCATIVA

VOL. 10 / N.º 13 / NOVIEMBRE 2023

Participación del alumnado: voces y experiencias

ÓRGANOS DE DIRECCIÓN

Consejo de dirección

Presidencia

Encarna Cuenca Carrión

Vicepresidente

Jesús Jiménez Sánchez

Secretaría General

Carmen Martínez Urtasun

Consejeros y consejeras

Leticia Cardenal Salazar

Carmen Heredero de Pedro

Begoña Ladrón de Guevara Pascual

José Luis López Belmonte

Francisco Luna Arcos

Consejo editorial

Andrés Ajo Lázaro

Miguel Ángel Barrio de Miguel

Aicha Calduch Ahansal

María Mercè Claramunt Diego

Marta Almudena Collado Martín

Antonio Frías del Val

Raquel González-Albo Arévalo

Juan Francisco Gutiérrez Jugo

Belinda Montané Cólera

María Dolores Penela García

Elena Ruiz Arizu

María José Sendra Llorens

Susana Valle Lapeña

Consejo asesor

Carmen Alba Pastor

Carme Boqué Torremorell

Sonia García Gómez

Isabel Couso Tapia

Mariano Fernández Enguita

Fátima Guitart Escudero

María Soledad Jiménez Benedit

Begoña Ladrón de Guevara Pascual

María Luisa Martín Martín

Irene Martínez Martín

Sara Moreno Valcárcel

Gonzalo Poveda Ariza

Ismael Sanz Labrador

Rosario Vega García

Ainara Zubillaga del Río

Presentación

Encarna Cuenca Carrión **7**

Voces expertas

El principio de participación en la legislación educativa española (1978-2023). Alejandro Tiana Ferrer. Universidad Nacional de Educación a Distancia **17**

Participar, ¿para qué? Victoria Camps Cervera. Doctora en Filosofía y catedrática **35**

El alumnado como autorregulador de su aprendizaje. Héctor Ruiz Martín. International Science Teaching Foundation **49**

Convivencia y participación en la escuela. Juan de Vicente Abad. IES Miguel Catalán, Coslada (Madrid) **63**

El reto de la participación del alumnado en la evaluación. Neus Sanmartí i Puig. Doctora en Ciencias Químicas y catedrática **77**

Voces en primera persona

Niños, niñas y adolescentes somos potentes ciudadanos y ciudadanas del ahora. Francisco J. Vera Manzanares. Asesor infantil del Comité de Derechos del Niño de la ONU **95**

Entrevista a Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes (CANAE) y Sindicato de Estudiantes (SE) **101**

Experiencias educativas

La participación infantil y adolescente en la iniciativa Ciudades Amigas de la Infancia. Silvia Casanovas Abancó. UNICEF España **111**

¡La magia de participar! Proyecto Motor de Ciudadanía Activa. Consejo Escolar de Canarias **127**

La participación del alumnado en una comunidad de aprendizaje. Ane Juárez Mendizabal. Pedro Maria Otaño Herri Eskola, Zizurkil (Guipúzcoa) **147**

Aprender a mirar: infancia y participación democrática. Ricard Aymerich Balagueró, Montse Bobés Solà, Encarni Prados Martínez. Escola Montserrat Solà, Mataró (Barcelona) **161**

Biblioteca estelar: un entorno lector. Eva González Gutiérrez, María Fernández Fernández. CEIP Estela de Zurita, Zurita (Cantabria) **175**

Escucha, suena a participación. Una banda de música intergeneracional. Vicenta Rodríguez, Luciano Silvestre. Colegio Santa María (Valencia) **187**

Proyecto Kili Kili: Reflexión participativa en torno al espacio educativo. Grupo motor del proyecto Kili Kili. CEIP Larraintzar (Navarra) **199**

La participación del alumnado: propuestas de intervención dentro y fuera del aula. Silvia Suau Juanes, Myriam Fuentes Milani. IES Antoni Maura, Palma de Mallorca (Illes Balears) **217**



Recensiones

Impulsar la participación infantil. Los consejos de infancia y adolescencia. A. Llena Berne, A. M. Novella Cámara **233**

Raquel Pérez Sanjuán

La participación educativa en centros de secundaria. Conceptos, procedimientos y materiales. R. Marí Ytarte, R. Barranco Barroso **235**

M.^a del Carmen Santamaría Estefanía

Cómo mejorar la regulación española de la participación estudiantil en la educación secundaria. E. Hernández Díez, M.A. Rufo Rey. CANAE **238**

Lourdes Orueta Mendía

Miradas a la participación y al género en las aulas universitarias. Una guía para docentes. I. Martínez Martín, J. Sanz Landaluze **240**

Begoña Ladrón de Guevara Pascual

La evaluación formativa. Estrategias eficaces para regular el aprendizaje. M. Morales Lobo, J. Fernández Fernández **242**

Mariluz Sanz Escudero

Tras las cámaras

Diego López Calvín y Pablo García Llamas. Fotografos **249**



Puestas de sol sobre las campanas del reloj del edificio del Consejo Escolar del Estado en la calle de San Bernardo, 49 de Madrid. La cámara, orientada al oeste, fue colocada muy cerca de las tejas para favorecer la sensación de profundidad del gran angular y el enfoque de cero a infinito que proporciona la fotografía estenopeica.

Tiempo de exposición: del 25 de abril al 19 de julio de 2023.



PRESENTACIÓN

Encarna Cuenca Carrión

Presidenta del Consejo Escolar del Estado

Llegamos al mundo sin equipaje, pero con el instinto básico de supervivencia y el anhelo innato de crecimiento. Son los cuidados que nos regalan los demás y los conocimientos compartidos los que nos preparan y proporcionan los instrumentos necesarios para el viaje de la vida, aprender a ser y aprender a convivir en armonía. Al menos, así debería ocurrir siempre.

Nuestra primera fuente de aprendizaje es la familia, el entorno más cercano. En ella nos nutrimos de lenguaje, de pautas de comportamiento, de hábitos y valores para crecer y para relacionarnos con los demás. La familia es nuestro primer núcleo social, el más próximo, cercano y protector. En el círculo familiar comienza nuestra socialización. La incorporación a la escuela supone un paso de gigante en este proceso. La escuela amplía nuestro mundo, en ella descubrimos nuevas realidades, siempre diferentes. En la escuela aprendemos a entender a los otros y a descubrir otros mundos. Su papel es crucial. Vamos a la escuela para aprender, pero aprender no es un mero acto de adquisición de conocimientos, sino un trabajo de construcción personal y de descubrimiento. No se trata solo de hacer un esfuerzo individual, sino de un trabajo compartido que nos prepare para dar nuestro ser más completo y auténtico, para convivir con personas cuyas perspectivas pueden diferir de las nuestras y con las que contribuir al progreso colectivo. Es comprender que todos los seres humanos podemos ser útiles, sentirnos útiles y hacer que los demás también lo hagan.

La escuela no solo nos enriquece como personas, también nos prepara para convivir plenamente en una sociedad democrática en la que podemos avanzar más eficazmente a través de la participación activa de todas las personas. No somos entidades aisladas, sino personas conformadas por las vivencias, por el modo en que las vivimos y por las experiencias que nos rodean. Habitamos un mundo en constante evolución, un mundo cada vez más globalizado, en el que cada día surgen nuevas realidades. Este mundo nos modela. En este mundo tan diverso y cambiante debemos desarrollar también la capacidad de discernir.

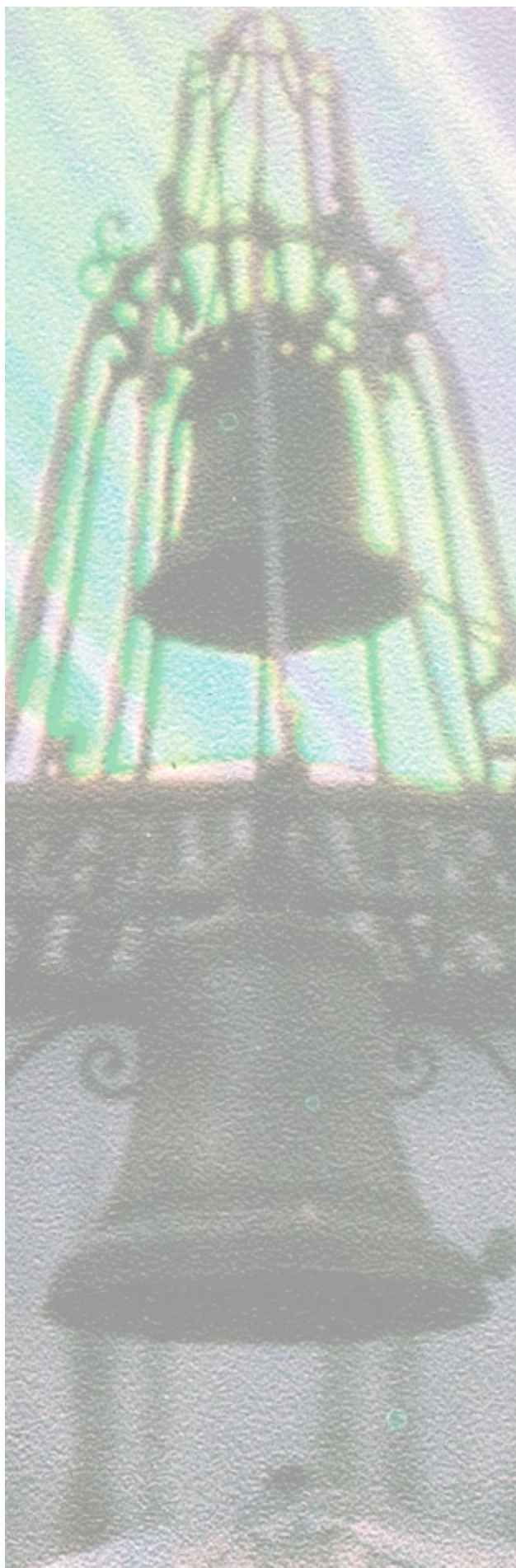
El cuidado, la guía y los modelos de comportamiento que nos ofrecen los ecosistemas en los que nos desarrollamos son herramientas vitales para elegir, para comprender y, en última instancia, para decidir qué tipo de persona queremos ser y cómo queremos relacionarnos con los demás. Por ello, es esencial promover en los centros educativos la cultura de la participación, donde el compromiso personal se alinee con una evaluación constante del progreso, donde la buena convivencia sea objetivo prioritario y donde sean atendidas tanto las necesidades particulares como las colectivas.

La participación implica diálogo, escucha, comprensión. No se trata solo de tolerar, se trata de vivir juntos, de convivir. La participación no es el camino más fácil, pero es el único camino de mejora colectiva, de encuentro, de búsqueda de compromisos compartidos.

Para arraigar la cultura de la participación necesitamos marcos normativos que la regulen, recursos, tiempos y espacios para compartir reflexiones y buscar soluciones conjuntas, así como ejemplos que seguir. Los consejos escolares son una herramienta fundamental para todo ello.

Organismos internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y la Unión Europea han subrayado, igual que nuestra Constitución, la importancia fundamental de la participación como un elemento esencial para la convivencia democrática, así como para la integración social y educativa. La participación en el ámbito educativo es el motor que nos mueve al Consejo Escolar del Estado.

Son incesantes los esfuerzos de diversas instituciones por promover la participación como un principio fundamental capaz de transformar nuestras vidas. Sin embargo, en lo que respecta a la participación estudiantil, el camino por recorrer para que esta participación en el sistema educativo se convierta en una



realidad palpable es aún muy largo. Es por esta razón por la que la comunidad educativa representada en el Consejo Escolar del Estado decidió hacer de la participación del alumnado en los centros educativos el tema central de sus acciones en el Plan Estratégico para los años 2022 y 2023.

En este marco, desde el Consejo Escolar del Estado hemos impulsado y participado de diversas iniciativas. Entre ellas, destaca la valiosa colaboración con las asociaciones de estudiantes en la celebración del Día Internacional del Estudiantado, que tiene lugar cada 17 de noviembre. Asimismo, es digno de reconocimiento el esfuerzo realizado para elaborar el *Decálogo por la participación estudiantil*, un documento colectivo destinado a orientar hacia una participación del alumnado más significativa.

No podemos tampoco pasar por alto la recuperación de los *Encuentros de los Consejos Escolares*, uno de los hitos de los que más satisfechos estamos. El pasado mes de junio, en la hermosa ciudad de Granada, tuvimos la oportunidad de profundizar en los beneficios de la participación activa del alumnado, tanto para su desarrollo personal como social. La base de la reflexión fueron las experiencias compartidas por centros educativos de todo el territorio español y las aportaciones de consejeros y consejeras de los consejos escolares autonómicos y del Consejo Escolar del Estado. Producto de ese encuentro es un primer documento que recoge propuestas de acción concretas para fomentar la participación en los centros educativos y su entorno (ecosistemas formales, no formales de centro y comunitario).

Después de casi dos años de sesiones de trabajo y reflexiones sobre participación educativa en el seno del Consejo Escolar del Estado, compartidas también con expertos externos, disponemos de diversos documentos que han sido puestos al servicio de instituciones nacionales y supranacionales. Sirva como ejemplo parte de la introducción del documento preparado para la *Cumbre sobre la Transformación de la Educación 2022* de la ONU, “Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación”, una pequeña declaración de principios con las dos caras de la participación: compromisos y reivindicaciones, para poder avanzar en términos de calidad educativa:

«Si somos capaces de congregarnos como personas integrantes de la comunidad socioeducativa de cada centro, de cada barrio, de cada pueblo, de cada ciudad, y compartimos ideas; si trazamos colectivamente un futuro mejor y nos anticipamos para prevenir situaciones de desventaja... habremos avanzado mucho. Sobre todo, nos habremos dado la oportunidad de conocernos, de entender mejor todas las posiciones ajenas, de poner en valor las capaci-

dades de todas y cada una de las personas y por tanto estaremos en condiciones de construir y vivir juntos. Todo ello nos llevaría a rentabilizar los espacios de los que nos hemos dotado para fomentar la toma de decisiones colectiva y descentralizada, basada en el conocimiento de las necesidades y los recursos más valiosos por cercanía: los recursos de proximidad».

Destacable es también el documento elaborado para ser presentado por el alumnado en la Reunión informal ministerial de Educación y Juventud celebrada en Zaragoza los días 18 y 19 de septiembre de 2023 con motivo de la Presidencia española del Consejo de la Unión Europea y que contó con la participación de los ministros y ministras de educación de los países de la Unión. En dicho documento se reivindica un marco normativo europeo sobre participación y una nueva acción en el Programa Erasmus+ específica para consejos escolares, lo que mejoraría su visualización como elementos esenciales de la estructura educativa y facilitaría el reconocimiento institucional formal de la participación

Ambos textos ilustran de manera clara que los mecanismos de participación, cuando se utilizan adecuadamente, son indispensables para lograr un cambio significativo en la educación. Nuestro agradecimiento al Ministerio de Educación y Formación Profesional por creer en el proyecto y facilitar la participación de la comunidad educativa representada en el Consejo Escolar del Estado en ambos eventos.

El presente número de la revista Participación Educativa que el Consejo Escolar del Estado publica anualmente, que lleva por título *Participación del alumnado: voces y experiencias*, se centra, precisamente, en la promoción de la cultura de participación democrática del alumnado. Este número pretende ofrecer reflexión educativa, experiencias, voces de estudiantes y recensiones, todo ello de la mano de arte fotográfico expresamente creado para este número. La sección *Voces expertas* recoge las reflexiones de reconocidas personalidades educativas sobre la participación como un principio fundamental en la educación. Se inicia este recorrido, profundizando en cómo este principio ha sido plasmado en la legislación educativa española desde 1978 hasta nuestros días, gracias al valioso análisis de **Alejandro Tiana Ferrer**. Su artículo nos invita a comprender no solo las implicaciones pedagógicas del principio de participación, sino también las dimensiones sociales de la educación en su evolución legislativa en democracia. La voz de Alejandro Tiana, persona que conoce y ha vivido la educación en todos los escenarios, no podía faltar.

Victoria Camps Cervera nos lleva a una reflexión profunda sobre los principios de la educación

democrática y la brecha que a menudo existe entre la teoría y la práctica en lo que respecta a la participación estudiantil. Su perspicaz análisis nos impulsa a cuestionar y reconciliar estas dualidades, esenciales para forjar un sistema educativo genuinamente participativo y enriquecedor.

Y para culminar este coro de voces, la participación activa del alumnado es la melodía central que guía las voces generosas de quienes comparten sus reflexiones. **Héctor Ruiz Martín** nos recuerda que el aprendizaje abarca no solo la adquisición de conocimientos, sino también la toma de las riendas de nuestro propio desarrollo personal como aprendientes. En este contexto, **Juan de Vicente Abad** arroja luz sobre lo colectivo al explorar las claves de la convivencia escolar participativa, enfatizando la importancia de la formación continua en toda la comunidad educativa. También es esta línea, **Neus Sanmartí i Puig** apunta que la colaboración de toda la comunidad educativa, incluidas las familias, es fundamental para que realmente la evaluación esté integrada y favorezca la autorregulación del estudiantado, siempre teniendo muy presente que la participación activa de alumnos y alumnas es esencial en la evaluación educativa y no debe obstaculizar su pasión por aprender.

Este último artículo nos lleva precisamente a conocer la visión del alumnado a través de la sección *Voces en primera persona*. El Consejo Escolar del Estado ha querido contar con la voz de **Francisco Vera Manzanares**, joven activista ambiental de 14 años y asesor infantil del Comité de Derechos del Niño de Naciones Unidas, por su compromiso social con la defensa del medioambiente y por haberse convertido en una voz influyente internacionalmente de implicación y participación desde la infancia.

Asimismo, y mediante una entrevista, dos personas, miembros del Consejo Escolar del Estado, comparten sus experiencias a nivel particular y de su organización. Son las voces y las experiencias de **Coral Latorre Campos**, secretaria general del Sindicato de Estudiantes y **Antonio Amante Sánchez**, presidente de CANAE (Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes).

La entrevista nos sirve de puente para hablar de las *Experiencias educativas*, porque ¿qué sería de la reflexión, las palabras y las voces si no contáramos con la riqueza de las experiencias? Las experiencias son la esencia misma de la educación. Aunque son numerosas y valiosas en nuestro sistema educativo, las limitaciones de espacio nos han obligado a condensarlas en estas páginas. La revista destaca aquellas buenas prácticas en las que la participación se evidencia como un derecho fundamental de expresión y

construcción tanto a nivel individual como interpersonal, relacionándolo con los objetivos primordiales de la educación formal.

Así, el bloque de experiencias nos permitirá conocer la participación infantil y adolescente en la iniciativa “Ciudades Amigas de la Infancia”, artículo escrito por **Silvia Casanovas Abancó** (UNICEF España). Se analiza aquí la iniciativa que fomenta la participación de jóvenes en sus comunidades y se describen los estándares necesarios para un proceso de participación efectiva, en consonancia con la Convención sobre los Derechos del Niño.

“¡La magia de participar! Proyecto Motor de Ciudadanía Activa (MCA)” se centra en el proyecto lanzado por el **Consejo Escolar de Canarias**. Este proyecto tiene como objetivo promover la participación activa de los jóvenes como agentes de ciudadanía y apoyar su papel activo en la construcción de su bienestar personal y social en el ámbito de la educación no universitaria. El artículo presenta los objetivos, agentes, acciones y recursos del proyecto MCA.

“La participación del alumnado en una comunidad de aprendizaje”, escrito por **Ane Juarez Mendizabal**, examina la experiencia de la escuela pública Pedro María Otaño Herri Eskola de Zizurkil (Guipúzcoa) como una Comunidad de Aprendizaje. Se analiza cómo la estructura del centro promueve la participación del alumnado en la toma de decisiones.

“Aprender a mirar: infancia y participación democrática”, experiencia descrita por **Richard Aymeric Balagueró, Montse Bobés Solà y Encarni Prados Martínez**, relata una experiencia educativa de la Escola Montserrat Solà de Mataró. Este artículo explora la diversidad de formas en que el alumnado participa en la escuela, centrándose en la colaboración entre las asambleas de aula, los consejos de representantes de grupos de Educación Primaria y el Consejo de Infancia municipal.

“Biblioteca estelar: un entorno lector”, aportación de **Eva González Gutiérrez y María Fernández Fernández**. Se trata en este caso de un proyecto arraigado en la comunidad educativa del CEIP Estela de Zurita (Cantabria), que promueve la lectura como pilar educativo. Se destaca el enfoque de aprendizaje-servicio que involucra directamente a los estudiantes en la tarea de fomentar la lectura en la comunidad local.

“Escucha, suena a participación. Una banda de música intergeneracional”, es una experiencia escrita por **Vicenta Rodríguez y Luciano Silvestre**. En ella se narra la historia de la banda de música del colegio Santa María de Valencia, formada por alumnado, tanto actual como antiguo, profesorado y familiares, que busca fomentar la participación de la comunidad

educativa y el aprendizaje intergeneracional a través de la música.

“Proyecto *Kili Kili*: Reflexión participativa en torno al espacio educativo” del **Grupo motor del proyecto Kili Kili**, promovido por las familias, profesorado y alumnado del CEIP Larrainzar (Navarra) y por el Ayuntamiento del municipio donde se sitúa. En este proyecto destaca la importancia del espacio educativo en el aprendizaje y la promoción de valores como el respeto, la responsabilidad y el trabajo en comunidad.

“La participación del alumnado: propuestas de intervención dentro y fuera del aula”, es una experiencia aportada por **Silvia Suau Juanes y Myriam Fuentes Milani**, que se centra en el modelo de trabajo y participación del Consejo de Alumnado del IES Antoni Maura de Palma de Mallorca, destacando su enfoque en la realidad del centro, su entorno y las necesidades educativas.

En esta edición de la revista Participación Educativa, se presenta un conjunto de *Recensiones* de libros que abordan temas esenciales de educación y de participación estudiantil. Desde *Impulsar la participación infantil. Los consejos de infancia y adolescencia*, de A. Lleña Berñe y A. M. Novella Cámara, hasta *Miradas a la participación y al género en las aulas universitarias: Una guía para docentes*, coordinado por I. Martínez Martín y J. Sanz Landaluce. Estos libros ofrecen valiosas perspectivas y herramientas para comprender y fomentar la participación activa en la educación, desde la infancia hasta la educación superior. También se explora *La participación educativa en centros de secundaria: Conceptos, procedimientos y materiales*, de R. Marí Ytarte, R. Barranco Barroso y M.C. Santamaría Estefanía. Podemos conocer el *Informe: Cómo mejorar la regulación española de la participación estudiantil en la educación secundaria*, de E. Hernández Díez y M.A. Rufo Rey y, por último, *La evaluación formativa. Estrategias eficaces para regular el aprendizaje*, de M. Morales y J. Fernández. El ánimo es que estas obras contribuyan al enriquecimiento de la experiencia educativa y la promoción de una participación inclusiva y equitativa.



A mitad de camino entre las buenas prácticas y *making of* encontrarán el bloque *Tras las cámaras* de los fotógrafos **Diego López Calvín** y **Pablo María García Llamas** que plasma la colaboración entre estudiantes y profesionales de la fotografía para ilustrar este número de nuestra revista Participación Educativa. En esta edición, el Consejo ha optado por un enfoque centrado en el tema de la revista siendo una treintena de estudiantes de la Escuela Superior de Diseño de Madrid los artistas de la misma. La exploración de diversas técnicas fotográficas a lo largo de la historia ha creado una obra gráfica única.

Para finalizar, solo resta expresar el profundo agradecimiento a todas las personas involucradas por su valiosa contribución a este proyecto. Esperamos que disfruten textos y fotografías y que su contribución colabore en hacer realidad los derechos humanos que

recoge la Convención de los Derechos de los niños y las niñas. No olvidemos, como decíamos en el documento preparado para Cumbre sobre la Transformación de la Educación de la ONU, que:

«Para alcanzar un cambio auténtico, un antes y un después de este imaginar juntos los futuros de las personas y del planeta, debemos repensar y sentir el poder transformador colectivo, revitalizar nuestros principales instrumentos de participación, los consejos escolares, que son espacios de diálogo de colectivos diversos de dentro y fuera de las escuelas y transformarlos en centros de redes que tejan entornos ricos de aprendizaje al servicio de la comunidad socioeducativa, que redunden en el desarrollo pleno de la persona a lo largo de su vida».

Asumamos este reto.

VOCES EXPERTAS



Torreón del edificio del Consejo Escolar del Estado. Tercera de las solarigrafías que tomó como sujeto principal el torreón del patio interior. En este caso la cámara estenopeica, orientada al este, se colocó a la izquierda del torreón para separar los aparentes caminos del sol en el cielo hacia la derecha de la imagen.

La imagen nos recuerda mucho a la obtenida por el francés Joseph Nicéphore Niepce desde la ventana de su casa en Le Gras en julio de 1826. Niépce capturó la foto con una cámara oscura de lente, enfocada en una placa de peltre de 20 × 25 cm tratada con betún de Judea que fue expuesta durante ocho horas. Nosotros utilizamos una placa de papel fotosensible de 14 × 15 cm dentro de una cámara estenopeica.

Tiempo de exposición: del 4 de mayo al 19 de julio de 2023.



EL PRINCIPIO DE PARTICIPACIÓN EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA ESPAÑOLA (1978-2023)

THE PRINCIPLE OF PARTICIPATION IN THE SPANISH EDUCATIONAL LEGISLATION (1978-2023)

Alejandro Tiana Ferrer

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Resumen

El principio de participación es un elemento clave en el funcionamiento y la gestión de los sistemas educativos de carácter democrático. Con mayor o menor presencia en unos u otros ámbitos de la educación y la formación, con unas u otras estructuras de representación y una diversidad de órganos colegiados, en un gran número de sistemas educativos (los más abiertos y desarrollados) se aplica ese principio que bien se puede considerar fundamental.

En este trabajo se pasa revista al modo en que dicho principio se ha ido plasmando y desarrollando en la normativa española de la educación en el último medio siglo. El artículo se centra en los niveles educativos previos a la universidad, dada la especificidad del ámbito de la educación superior, que exigirían una consideración diferenciada.

El trabajo comienza analizando la concreción de dicho principio en la Constitución de 1978, en la que se alcanzó un consenso básico en materia de educación, no exento de interpretaciones divergentes. A continuación se analizan las primeras leyes que lo regularon, la LOECE (1980) y la LODE (1985), así como las sentencias emitidas por el Tribunal Constitucional sobre ambas. Se estudian después los cambios introducidos por la LOPEG (1995) y los vaivenes producidos tras la publicación de la LOCE (2002), la LOE (2006), la LOMCE (2013) y la LOMLOE (2020).

Palabras clave: Participación, sistema educativo español, legislación educativa, política de la educación, Constitución española, consejos escolares, programación general de la enseñanza, gestión democrática de centros educativos.

Abstract

The principle of participation is a key element in the operation and management of educational systems of a democratic nature. This principle, which may well be considered essential, is applied with a greater or lesser presence in one or another area of education, with one or another representation structure and a diversity of collegiate bodies, in a large number of educational systems (the most open and developed).

This paper reviews how this principle has been taking shape and developing in the Spanish education legislation in the last half century. The article focuses on the educational levels prior to university, since the specificity of the field of higher education would require a differentiated consideration.

The work begins by analyzing the realization of this principle in the 1978 Constitution, in which a basic consensus was reached in education, although not exempt from divergent interpretations. The first laws that regulated it, the LOECE (1980) and the LODE (1985), are analyzed below, as well as the sentences issued by the Constitutional Court on both. The changes introduced by the LOPEG (1995) and the fluctuations produced after the publication of the LOCE (2002), the LOE (2006), the LOMCE (2013) and the LOMLOE (2020) are then studied.

Keywords: Participation, Spanish educational system, educational legislation, education policy, Spanish Constitution, School councils, General teaching programming, democratic school management.

I. El principio de participación en la Constitución española de 1978

El principio de participación en el ámbito de la educación, tal y como lo conocemos, fue consagrado en el artículo 27 de la Constitución española (CE) de 1978¹. Por lo tanto, cualquier análisis normativo que realicemos sobre él debe necesariamente comenzar por el estudio de su concreción constitucional, de las circunstancias en que esta se produjo y de las implicaciones que tal declaración tendría para su desarrollo posterior.

Los estudiosos y estudiosas de la cuestión educativa en la Constitución española coinciden en considerar que «el artículo 27 puede ser una de las muestras más representativas del consenso de intereses alcanzado durante todo el proceso de elaboración constitucional», tomando prestadas las palabras de Rosario Nogueira (Nogueira, 1988: 69). Es también la valoración de Manuel de Puelles, quien ha mantenido habitualmente que con la aprobación de ese artículo, y gracias al difícil consenso conseguido, «se produjo un pacto escolar de alto contenido ideológico» (Puelles Benítez, 2017: 177), al que se ha referido muchas veces como el «pacto escolar constituyente» (Puelles Benítez, 2007). Siguiendo la distinción acuñada por Giovanni Sartori entre los consensos básicos, instrumental y político (Sartori, 1988), Puelles califica de básico el consenso alcanzado, ya que estribó en «situar [los principios del derecho a la educación y la libertad de enseñanza] al mismo nivel y obligarlos a convivir en un plano jurídico y político equiparable» (Puelles Benítez, 2017: 176). También Charles Powell considera que el artículo 27 fue el más controvertido de la Constitución, aunque acabaría recogiendo un acuerdo político que se adivinaba complicado *a priori* (Powell, 2001: 225). Y la lista de citas podría seguir, lo que nos reafirma en esa idea.

El acuerdo fue complicado, debido a la fuerte carga ideológica y política que arrastraba la cuestión educativa. Sin duda, el origen dramático, bélico y represor del franquismo explica en buena medida la sobrecarga ideológica que se manifestó en todos los ámbitos de la vida española y que tuvo su reflejo en las dificultades de la transición a la democracia y, más concretamente, en la elaboración de la Constitución. La educación formaba parte destacada del legado del franquismo y compartía esa sobrecarga ideológica, por lo que tropezó con las mismas trabas.

La principal dificultad que encontraron los constituyentes para conciliar y poner en el mismo plano

los principios de igualdad y libertad fue la confrontación existente entre la consideración de la educación como un asunto fundamentalmente público o privado. La tradición conservadora, siguiendo los presupuestos de la Iglesia católica, y muy especialmente la doctrina establecida en la encíclica *Divini Illius Magistri* (1929) del papa Pío XI, venía defendiendo la primacía de la Iglesia, por sí misma y por delegación de las familias, para la educación de la infancia y la juventud, lo que implicaba el carácter subsidiario del Estado en este ámbito. De ahí derivaban principios como la libertad de creación de escuelas, la contribución de los poderes públicos a su mantenimiento y el respeto de la doctrina católica en la enseñanza. Asimismo, tenía interiorizada una concepción jerárquica de la relación educativa y del funcionamiento de las instituciones escolares. Por su parte, la tradición progresista, procedente del siglo XIX y basada en buena medida en los planteamientos republicanos, defendía una escuela eminentemente pública, a cargo del Estado, única, laica y gestionada de forma democrática. Además, tenía una concepción abierta de la actividad educativa, basada en el principio de la libertad de cátedra y de aprendizaje, tributario en buena medida de iniciativas como la Institución Libre de Enseñanza (ILE). Esa confrontación tenía consecuencias importantes en cuestiones tales como el carácter público o privado de las escuelas, la relación entre ambas redes, el sostenimiento económico de la enseñanza privada o la gestión democrática de las escuelas, que gravitaban sobre los debates constituyentes.

Hay que señalar que dichas tradiciones tenían sus correlatos y anclajes en diversos partidos y organizaciones políticas, si bien no debe obviarse que los debates educativos también estuvieron muy presentes en el ámbito social. Como afirma Antonio Baylos, a la «dimensión político-electoral del debate se debería añadir la actuación de los sujetos sociales en el sector de la enseñanza» (Baylos Grau, 2018: 79), entre los que ocupaban un lugar muy destacado las organizaciones del profesorado. Entre las múltiples propuestas y alternativas de este tipo que se difundieron entre los años 1975 y 1977 (Álvarez Escudero, Negrín Fajardo, Pajares Box y Sacristán Gómez, 1979), hay varias que merecen atención. Es el caso de las declaraciones de las X y XI Escola d'Estiu (1975 y 1976) en favor de una nueva escuela pública, el documento *Una alternativa para la enseñanza* (1976) aprobado por el Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid tras un largo proceso de debate y elaboración, o la *Alternativa socialista para la enseñanza* (1976) de la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza (FETE-UGT). En respuesta a dichos planteamientos progresistas se presentaron la *Declaración de la Comisión Permanente de la Conferencia Episcopal Española sobre los planteamientos actuales de la enseñanza* (1976) y el documento *Libertad de*

1. «7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca».

enseñanza para todos (1976) de la Federación Católica de Asociaciones de Padres de Familia y Padres de Alumnos de Madrid (FCAPFPAM, integrada en la Confederación Católica Nacional de Padres de Alumnos, CONCAPA), que asumían los planteamientos conservadores.

En cualquier caso, los especialistas también coinciden en que ese pacto constitucional se produjo fundamentalmente entre los socialistas del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) y los democristianos de Unión de Centro democrático (UCD), sin olvidar, por ejemplo, las estrechas conexiones que los primeros tenían con FETE-UGT o el Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid y los segundos con la Conferencia Episcopal o CONCAPA. Otros partidos influyentes en la época como el Partido Comunista de España (PCE) o Alianza Popular (AP) ocuparon un lugar secundario en esta negociación. Así nos lo recuerda uno de los actores de aquel periodo, Mariano Pérez Galán, cuando afirma que «el artículo 27 de la Constitución española es el fruto del acuerdo, del consenso de las fuerzas políticas del partido centrista, entonces en el Gobierno, y el PSOE, que era el partido mayoritario en la oposición» (Pérez Galán, 1989: 36).

El resultado de dicho consenso fue un juego de acuerdos y cesiones mutuas, que acabó alumbrando la versión definitiva del artículo 27. Las posiciones de partida estaban ciertamente alejadas. Hay que recordar, por ejemplo, que el PSOE había aprobado en el XXVII Congreso (1976) un programa de máximos en el que aspiraba a implantar una escuela pública única en la que los progenitores, el profesorado y los estudiantes interviniesen tanto en la planificación general de la enseñanza como en la gestión de los centros, al tiempo que reclamaba la supresión de las subvenciones a la enseñanza privada, en la perspectiva de una paulatina desaparición de dicha red escolar. Y por su parte, las fuerzas políticas conservadoras continuaban defendiendo el tradicional principio de subsidiariedad y la subvención a la enseñanza privada.

Al comienzo de la transición, dichas posturas se fueron suavizando. Así, por ejemplo, Pérez Galán recuerda que el PSOE, tras su legalización, fue cambiando de posición sobre las subvenciones, que UCD consideraba irrenunciables: «ante una realidad como la de las subvenciones que afectaba a millones de alumnos y a decenas de miles de profesores y familias, no podía plantear simplistamente enfoques ideológicos o voluntaristas de negación de la realidad y ello

no solo ante las elecciones de junio de 1977, sino también en el Parlamento en los debates presupuestarios» (Pérez Galán, 1989: 38). Algunos autores nos han ilustrado recientemente acerca de las fuertes discusiones que ese tipo de asuntos generaron en el interior del PSOE durante el debate constitucional y la elaboración de la *Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación* (LODE), así como la influencia de tales discrepancias internas en el curso de la negociación del artículo 27 (González Moreno, 2021). La nueva posición aceptaba la pervivencia de las subvenciones, pero con la exigencia del control del dinero recibido por parte de las familias, del profesorado y del alumnado y de la intervención de estos sectores en la gestión de los centros escolares, como finalmente se aprobaría. Utilizando un lenguaje benevolente, Baylos califica el ambiente de «autocontención» (Baylos Grau, 2018: 87).

De acuerdo con los análisis más comúnmente aceptados acerca del artículo 27 CE, tras el acuerdo que equiparaba el derecho a la educación con la libertad de enseñanza (apartado 1), UCD y PSOE confluyeron en una serie de aspectos tales como el objeto de la educación, con respeto a los derechos y libertades fundamentales (apartado 2), la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza básica (apartado 4), la inspección y homologación del sistema educativo por los poderes públicos (apartado 8) o la autonomía de las universidades (apartado 10). Los restantes apartados reflejaron un juego de cesiones mutuas. El PSOE aceptó el derecho de las familias para proporcionar a sus hijos e hijas la educación religiosa y moral deseada (apartado 3), la libertad de creación de centros (apartado 6) y la ayuda a los centros privados que reúnan los requisitos que la ley establezca (apartado 9). Por su parte, UCD aceptó la programación general de la enseñanza con la participación de los sectores afectados (apartado 5) y la intervención de familias, docentes y estudiantes en la gestión de los centros educativos (apartado 7).

Como puede apreciarse, en esa negociación el PSOE puso el énfasis en la participación efectiva de los diversos sectores de la comunidad educativa, tanto en la programación general de la enseñanza (renunció también al término planificación), como en la gestión de los centros docentes, en favor de la cual había presentado una proposición de ley en el Congreso de los Diputados en marzo de 1978, que seguía las líneas avanzadas algún tiempo antes por Victorino Mayoral, destacado militante del PSOE (Mayoral Cor-



tés, 1975). De aquí deriva la importancia que adquirió el principio de participación en el texto constitucional, cuyo posterior desarrollo legislativo seguiremos.

Antes de entrar en ese desarrollo, conviene señalar con Puelles que «el artículo 27, siendo un pacto escolar, era un pacto abierto a la alternancia política» y «no impedía el disenso» (Puelles Benítez, 2017: 178). Así se manifestaba Luis Gómez Llorente, figura clave en aquellas negociaciones, durante el debate constitucional de ese artículo: «Nosotros no hemos intentado que el artículo 25 de la Constitución [que acabaría siendo el 27] recogiera nuestra peculiar filosofía de concebir la educación, precisamente en beneficio y en obsequio de que [...] pueda ser duradero y [...] susceptible de un uso alternativo para poder realizar las distintas políticas que, en definitiva, mande realizar el pueblo español [...]» (Pérez Galán, 1989: 40). Y desde UCD, Óscar Alzaga afirmaba en el debate parlamentario sobre ese artículo que «nosotros pensamos que el artículo en cuestión satisface, con suficiente holgura, los mínimos de nuestro programa de partido y de nuestras convicciones profundas en materia de enseñanza. [...] Estamos poniendo las bases de una auténtica sociedad pluralista y no podemos salir a la calle con alarmismos simplistas», haciendo alusión con esta última frase a los reproches recibidos de Alianza Popular y otros sectores conservadores (Alzaga, 1985: 2). Como afirma nuevamente Puelles, «el pacto escolar fue en realidad un pacto de mínimos, en ningún caso un pacto de políticas; para los constituyentes una cosa era el art. 27 y otra su aplicación» (Puelles Benítez, 2018: 231). Por esas mismas razones, se trataba sin duda de un pacto de difícil ejecución, dado su carácter básico y no propiamente político, en terminología de Sartori.

2. El primer desarrollo legal del principio de participación: la LOECE

Que el desarrollo legislativo del artículo 27 sería complicado ya se adivinaba tras la aprobación de la Constitución, y la primera iniciativa adoptada por el gobierno de UCD lo demostró cumplidamente. En efecto, la elaboración y debate parlamentario de la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE) planteó un sonoro conflicto político, que acabó con una sentencia relevante y clarificadora del Tribunal Constitucional (TC).

La LOECE fue aprobada en 1980 y publicada en el Boletín Oficial del Estado (BOE) de 27 de junio de ese año. Se trataba de una ley no muy extensa que constaba de treinta y nueve artículos organizados en cuatro títulos, una disposición adicional, dos disposiciones finales y cuatro disposiciones transitorias. Entre los principales asuntos que tra-

taba cabe destacar el reconocimiento del derecho de creación de centros y el de elección del tipo de educación que deberían recibir los hijos e hijas, la tipología y el régimen jurídico de los centros públicos y privados, los principios básicos del asociacionismo de las familias, la composición y atribuciones de los órganos de gobierno de los centros, el derecho de los centros privados a adoptar un ideario propio, y la relación de derechos y deberes del alumnado, así como su participación en la vida del centro. Conviene señalar que la LOECE no mencionaba en ningún momento la otra área de participación establecida en la CE, la relativa a la programación general de la enseñanza. Solamente abordaba la relativa a la gestión de los centros, que se estructuraba a través del conjunto de órganos colegiados que luego se mencionarán.

Sin duda, el asunto más controvertido y que generó una mayor discusión fue el relativo al ideario de centro. El artículo 34 establecía que «se reconoce a los titulares de los centros privados el derecho a establecer un ideario educativo propio dentro del respeto a los principios y declaraciones de la Constitución», derecho que habría de respetar el profesorado en el ejercicio de su libertad de enseñanza (artículo 15) y las asociaciones de padres y madres del alumnado en su actuación participativa (artículo 18). Ese fue el asunto más destacado (aunque no el único) del recurso de inconstitucionalidad presentado el 14 de octubre por sesenta y cuatro senadores y senadoras socialistas, tras los enfrentamientos políticos que se produjeron durante la tramitación de la ley. En su sentencia, el TC consideraba constitucional el derecho a establecer un ideario de centro, fijando como límites los principios y declaraciones de la Constitución, considerando que forma parte de la libertad de creación de centros. La sentencia reconoce la libertad del profesorado «en el ejercicio de su actividad específica», aunque «debe ser compatible, por tanto, con la libertad del centro, del que forma parte el ideario. La libertad del profesorado no le faculta por tanto para dirigir ataques abiertos o solapados contra ese ideario, sino solo para desarrollar su actividad en los términos que juzgue más adecuados y que, con arreglo a un criterio serio y objetivo, no resulten contrarios a aquel». Por lo tanto, no deben entenderse como dos derechos absolutos, reconociendo que «la diferencia de criterio entre el titular del centro y el profesor que en él presta sus servicios puede dar origen a conflictos cuya solución habrá de buscarse a través de la jurisdicción competente». De este modo, el TC avalaba la existencia de un ideario en los centros privados, señalando sus límites y remitiendo a la jurisdicción ordinaria para solucionar los posibles conflictos que pudiesen producirse. Aunque leyes posteriores lo denominasen de otro modo (la LODE hablaría del carácter propio de los centros), el ideario quedó así anclado en nuestra legislación educativa.

Otra cuestión controvertida, y en este caso más directamente relacionada con el objeto de este trabajo, tuvo que ver con la participación de profesorado, familias y alumnado en los órganos colegiados de los centros sostenidos con fondos públicos. La LOECE dibujaba un modelo común para los centros públicos, en los que deberían crearse al menos un Consejo de Dirección, un Claustro de profesores y una Junta económica (artículo 24). De cada uno de ellos regulaba su composición y sus funciones (artículos 26, 27 y 28). De esa manera, trasladaba a un texto legal el mandato del artículo 27.7 CE relativo a la participación en la gestión de los centros. El sistema establecido respetaba la Constitución y resultaba plenamente aceptable. Sin duda, era una novedad en la legislación española. Pero, al contrario, la participación en los centros privados quedaba menos regulada, pues el artículo 34.2 establecía que «cada centro deberá elaborar su propio estatuto o reglamento de régimen interior en el que establecerá la intervención de los profesores, de los padres de los alumnos, del personal no docente y, en su caso, de los alumnos, en el control y gestión del centro a través de los correspondientes órganos de gobierno [...]». Aunque en el apartado 3 de ese mismo artículo se refería a los tres órganos colegiados antes mencionados, no los regulaba con el detalle necesario. Y tampoco establecía diferencias a este respecto entre los centros estrictamente privados y los sostenidos con fondos públicos. El TC consideró que «la ausencia de toda precisión acerca de cuál haya de ser el procedimiento de elaboración y aprobación de estos “estatutos o reglamentos de régimen interior” y las atribuciones concretas de los órganos colegiados en los que participan profesores y padres [...], no permiten considerar suficientemente garantizado el ejercicio del derecho mediante la simple remisión de su regulación a estas normas del reglamento de régimen interior». En consecuencia, declaraba inconstitucional y nulo este artículo en lo que afectaba a los centros sostenidos con fondos públicos (no así para los centros estrictamente privados).

La sentencia también declaraba inconstitucional el artículo 18.1, que establecía que «en cada centro docente existirá una asociación de padres de alumnos de la que podrán formar parte todos los padres o tutores de los escolares matriculados en aquel a través de la que ejercerán su participación en los órganos colegiados del mismo», ya que no respetaba la libertad de asociación y de participación de sus destinatarios, pues implícitamente negaba la posibilidad de aplicar otros procedimientos representativos, como, por ejemplo, la celebración de elecciones directas a los órganos colegiados. Esta decisión también influyó en la configuración posterior del asociacionismo y del modo de participación de las familias en los centros docentes.

En conjunto, la LOECE quedó seriamente afectada por esta sentencia, que obligaba a revisar y corregir

varios artículos, algunos de ellos bastante nucleares. Si tenemos en cuenta el impacto político de la sentencia y la fecha en que se firmó, el 13 de febrero de 1981, entenderemos que los acontecimientos del golpe de estado del 23 de febrero y sus consecuencias políticas hicieron prácticamente imposible la modificación de la ley antes de las elecciones de octubre de 1982, que dieron una amplia mayoría absoluta al PSOE. Una de las primeras tareas legislativas que emprendió el nuevo gobierno en materia educativa, junto con elaboración de la *Ley de Reforma Universitaria* (LRU), fue la sustitución de la LOECE por otra nueva ley que desarrollase legislativamente el artículo 27 CE. Fue así como se gestó, elaboró y aprobó la *Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación* (LODE), de gran importancia para la configuración del sistema educativo español en la nueva etapa democrática.

3. Una regulación seminal y longeva: la LODE

El PSOE había trabajado intensamente durante los años de la transición sobre las condiciones que debía cumplir una gestión educativa basada en la participación democrática. Recordemos, por ejemplo, el artículo antes citado de Victorino Mayoral (Mayoral Cortés, 1975) y la proposición de ley presentada por el grupo parlamentario socialista en marzo de 1978, y ello sin hacer referencia a los abundantes debates mantenidos durante esos años en el seno del Grupo Federal de Educación (González Moreno, 2021). Los socialistas estaban, pues, en condiciones de presentar en un plazo breve un nuevo texto legal que sustituyese a la LOECE. Así, el 6 de julio de 1983, tan solo ocho meses después de las elecciones, el Consejo de Ministros aprobaba el proyecto de ley de lo que sería la LODE y lo remitía al Congreso de los Diputados para iniciar su tramitación, que fue relativamente larga, debido fundamentalmente a los enfrentamientos ideológicos con los partidos conservadores y los recelos que suscitó entre los titulares de la escuela privada².

La LODE era una ley más extensa y detallista que su antecesora. Constaba de 63 artículos, distribuidos en cuatro títulos (más uno preliminar sin numera-

2. Una descripción detallada y muy documentada del proceso de elaboración, discusión y aprobación de la LODE puede encontrarse en Pérez Galán, 2001. Una visión también detallada, más reciente y desde una perspectiva externa es la de González Moreno, 2021. Y para entender el conflicto político que la ley implicó puede consultarse el poco conocido pero interesante trabajo de Hogan, 1993. Una visión comparativa acerca de las discusiones e implicaciones del principio de igualdad en la política educativa puede encontrarse en Fernández Mellizo-Soto, 2001. Todos ellos acuden a fuentes de primera mano y aportan interesantes declaraciones y entrevistas de los principales actores de la ley.



ción), cinco disposiciones adicionales, cuatro disposiciones transitorias, una disposición derogatoria y una disposición final. Los primeros artículos establecían los derechos y deberes de los componentes de la comunidad educativa; el título primero se dedicaba a los centros docentes, tanto públicos como privados, explicitando el respeto a la libertad de creación de centros y el derecho de los privados a la adopción de su carácter propio (nueva denominación del ideario); el título segundo trataba de la participación en la programación general de la enseñanza, por medio del Consejo Escolar del Estado y otros de menor cobertura territorial; el tercero se dedicaba a los órganos de gobierno de los centros públicos, cuyo elemento central era el consejo escolar, con importantes atribuciones; y el título cuarto, a los centros concertados, que establecía el sistema de conciertos que había de sustituir a las anteriores subvenciones y regulaba el sistema de contrapartidas que debían cumplir. Frente a la LOECE, la nueva ley abordaba dos cuestiones relevantes allí obviadas: la programación general de la enseñanza y la participación de la comunidad educativa en la vida de los centros, y no solo en su gestión formal. Así, el preámbulo subrayaba estos «dos principios de importancia capital en el sistema educativo diseñado por la Constitución, programación y participación, cuyo juego hace posible la cohesión equilibrada del derecho a la educación y de la libertad de enseñanza».

No cabe duda de que la LODE prestó una atención especial al principio de participación. Tanto fue así que los nombres barajados para la ley incluían en su inmensa mayoría el término participación. No obstante, la palabra no acabó apareciendo en la denominación, como sabemos, dado el énfasis que el ministro Maravall quiso poner en el derecho a la educación (Pérez Galán, 2001: 52), lo que ha llevado a Puelles a afirmar que «los socialistas hicieron del derecho a la educación el eje de su política de educación» (Puelles Benítez, 2017: 184). El preámbulo también destacaba la «concepción participativa de la actividad escolar», a la que dedicaba un largo párrafo que me permito reproducir por su importancia:

«Además de constituir medio para el control y gestión de fondos públicos, la participación es mecanismo idóneo para atender adecuadamente los derechos y libertades de los padres, los profesores y, en definitiva, los alumnos, respetando siempre los derechos del titular. La participación amplía, además,

la libertad de enseñanza, al prolongar el acto de elegir centro en el proceso activo de dar vida a un auténtico proyecto educativo y asegurar su permanencia. Finalmente, la opción por la participación contenida en la Constitución es una opción por un sistema educativo moderno, en el que una comunidad escolar activa y responsable es coprotagonista de su propia acción educativa».

La LODE tuvo como principal novedad el establecimiento del régimen de conciertos, no exento inicialmente de controversia con las organizaciones representativas de la escuela católica y con los partidos políticos conservadores, pero que finalmente se terminó aprobando, encontró una amplia aceptación y todavía permanece vigente. A cambio de la concesión del concierto, la ley estableció un sistema de contraprestaciones: se obligaba a estos centros a impartir gratuitamente las enseñanzas objeto de concierto y se imponían limitaciones para el cobro de otras prestaciones (artículo 51), se declaraba el carácter voluntario de cualquier práctica confesional (artículo 52), se ajustaba la admisión del alumnado en los centros concertados a lo dispuesto para los centros públicos (artículo 53) y se establecía la participación de profesorado, familias y estudiantes en el consejo escolar (artículo 55).

La LOECE ya había establecido la participación en el denominado Consejo de Dirección de los centros públicos, pero manteniendo diferencias con los concertados, lo que había sido declarado inconstitucional, como hemos visto. Ahora la participación en la gestión de los centros se extendía también a los concertados, siguiendo una orientación que el PSOE venía defendiendo con anterioridad y que concordaba con lo dispuesto en el artículo 27.7 CE. En este sentido, se puede afirmar que la LODE hizo efectivo el principio de participación tanto en los centros públicos como en los concertados que, aun con modificaciones posteriores en las leyes impulsadas por el Partido Popular (PP), se ha mantenido en nuestra legislación educativa.

En relación con las atribuciones que la LODE adjudica al consejo escolar (artículos 42 y 57), cabe señalar el papel que ejerce en relación con la dirección del centro, pues en los públicos elige directamente al director o directora y en los privados interviene en su designación y eventual cese. Además, debe aprobar el reglamento de régimen interior, así como el

presupuesto y la programación anuales del centro, junto con otras atribuciones algo diferentes para ambos tipos de centros, pero de gran relevancia. Aunque esta ley todavía no habla del proyecto educativo del centro, avanza atribuciones en esa dirección, que luego adquirirán importancia. Como puede observarse, la LODE concede una gran relevancia al consejo escolar de centro, que desde entonces ocupa un lugar importante en el funcionamiento y la gestión de los centros docentes.

Pero, siendo importante esta disposición, la regulación del principio de participación no se redujo a la intervención en los consejos escolares. Así, los artículos 5 y 7 abordan el asociacionismo de familias y alumnado, y el artículo 8 reconoce el derecho de reunión en el centro. Más importancia tiene la regulación de la participación en la programación general de la enseñanza, que aparece por primera vez en nuestra legislación educativa postconstitucional y ya no desaparecerá. Para llevarla a cabo se crea el Consejo Escolar del Estado, órgano de participación de gran relevancia en nuestro sistema educativo. Los artículos 30 a 33 regularon su composición, funciones y funcionamiento, y continúan hoy vigentes, aunque se hayan producido cambios en algunos aspectos concretos. Y la ley abrió también la puerta a la constitución de consejos escolares autonómicos o de otro ámbito territorial (artículos 34 y 35).

La LODE avanza incluso en otro campo novedoso, relativo a la participación en la actividad educativa de los centros, cuando dispone que «el principio de participación de los miembros de la comunidad escolar inspirará las actividades educativas y la organización y funcionamiento de los centros públicos» (artículo 19). Aunque no da más pasos en esta dirección, apunta claramente una línea de participación que algunas leyes posteriores profundizarán.

En conjunto, como puede apreciarse, la LODE articuló un sistema bastante completo de participación de la comunidad escolar en los centros educativos que se ha mantenido con posterioridad en sus líneas esenciales. El texto legal respondía a una lectura progresista del artículo 27 CE, que se respetó de manera cuidadosa, al igual que las sentencias previas del Tribunal Constitucional. Sin duda, la experiencia de la LOECE había enseñado al Gobierno a extremar la atención para no desbordar los límites constitucionales en la producción legislativa. Y el PSOE tuvo a gala cumplir el pacto alcanzado en 1978, aunque sin renunciar a plasmar sus ideas acerca de las cuestiones abordadas.

De todos modos, 53 diputados y diputadas de Coalición Popular presentaron un recurso previo de inconstitucionalidad contra varios artículos de la ley, que no tuvo mucho éxito. En efecto, la sentencia se limitó a declarar la inconstitucionalidad de un aparta-

do relativo a la autorización del carácter propio, por entender que no respetaba la libertad de enseñanza y de creación de centros (artículo 22.2 y disposición transitoria 4), rechazando todos los demás motivos aducidos. Esta sentencia sentó unas sólidas bases interpretativas acerca de varias cuestiones, entre las que cabe destacar, por una parte, el juego de derechos que se establece entre la adopción de un ideario y la libertad de cátedra y conciencia; y por otra, el derecho de intervención de la comunidad educativa en los centros concertados, asunto acerca del cual la sentencia se expresó con claridad:

«Este derecho [de intervención en el control y gestión de todos los Centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la Ley establezca] puede revestir, en principio, las modalidades propias de toda participación, tanto informativa como consultiva, de iniciativa, incluso decisoria, dentro del ámbito propio del control y gestión, sin que deba limitarse necesariamente a los aspectos secundarios de la administración de los Centros».

La sentencia sentó las bases para una correcta interpretación constitucional de la libertad de enseñanza, por lo que bien se la puede considerar una pieza clave en esta materia (Rodríguez Coarasa, 1998). En consecuencia, la LODE pudo comenzar a aplicarse inmediatamente tras su publicación en el BOE de 4 de julio de 1985. Como señalaba más arriba, algunas de sus disposiciones fueron retocadas con posterioridad, pero no se han producido transformaciones de calado. Por lo tanto, bien puede afirmarse que la LODE constituye la primera y más duradera concreción del principio constitucional de participación en materia de educación.

4. Los retoques introducidos por la LOPEG

Tras una década de aplicación de la LODE, el gobierno socialista creyó conveniente hacerle algunos retoques. La motivación fundamental de dichos cambios estuvo en la necesidad de dar respuesta a varias cuestiones relativas a los centros y al profesorado, planteadas durante la implantación de la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE) de 1990. Así surgió la *Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes* (LOPEG), promulgada el 20 de noviembre de 1995.

La LOPEG, considerada por Puelles «un intento de subsanar errores» (Puelles Benítez, 2017: 194), llevó a cabo una revisión parcial de la LOGSE y de la LODE. Su propósito declarado consistía en mejorar la calidad de la enseñanza, a la que la LOGSE había dedicado un título completo. Para promover el debate acerca de cómo conseguir ese objetivo se publicó un

documento con un análisis de la situación y una serie de propuestas de actuación (Ministerio de Educación y Ciencia, 1994), que enlazaba con la tradición de debate público previo a la aprobación de una ley, inaugurada con la *Ley General de Educación* (LGE) de 1970 y seguida después con la LOGSE (Tiana Ferrer, 2013). En él se dejaba claro que la mejora de la calidad dependía, en última instancia, de la práctica docente y del funcionamiento de los centros educativos. Y en este último aspecto la participación desempeñaba una función esencial: «La participación democrática contribuye a la calidad de la enseñanza, a su adecuación a las demandas sociales y a las necesidades de los alumnos» (Ministerio de Educación y Ciencia, 1994: 16). De entre las medidas propuestas para mejorar la calidad de la enseñanza, la participación democrática se subraya en dos categorías: la autonomía de los centros y su dirección y gobierno. Así pues, el principio de participación continuaba ocupando un lugar destacado en la política educativa socialista.

La nueva ley resultante de aquel proceso de debate constaba de 43 artículos, organizados en cuatro títulos (uno preliminar y tres numerados), ocho disposiciones adicionales, cuatro disposiciones transitorias, una disposición derogatoria y siete disposiciones finales. Cada uno de los títulos numerados estaba dedicado a una de las cuestiones nucleares de la ley, que correspondían en términos generales a las expresadas en su denominación.

En el título preliminar se comenzaba incluyendo entre los principios de actuación de los poderes públicos «el fomento de la participación de la comunidad educativa en la organización y gobierno de los centros docentes sostenidos con fondos públicos y en la definición de su proyecto educativo» (artículo 1.a). A continuación, el título primero se dedicaba por entero a ese asunto, al cual se hacía referencia en la exposición de motivos: «debe asegurarse que tal participación, que ya es un componente sustantivo de la actividad escolar, se realice en los centros con óptimas condiciones [...]». Como puede apreciarse, el fomento de la participación ocupaba un lugar destacado entre los objetivos expresos de la LOPEG, siguiendo la tradición de los gobiernos socialistas de la década anterior.

En desarrollo de esta orientación, el título primero comenzaba estableciendo que la comunidad educativa participaría en el gobierno de los centros a través del consejo escolar y el profesorado también a través del claustro (artículo 2.1). Además de hacer una referencia específica a la participación de las familias y del alumnado, se determinaba que «las Administraciones educativas fomentarán y garantizarán el ejercicio de la participación democrática de los diferentes sectores de la comunidad educativa» (artículo 2.3). Pero, como ya había apuntado la LODE, la nueva ley ampliaba la participación de la comunidad educativa a las ac-

tividades complementarias y extraescolares (artículo 3). De este modo, no circunscribía la participación a los aspectos más formales de la gestión, sino que la abría a un ámbito más amplio.

Una novedad importante de la LOPEG, que ha tenido continuidad hasta la actualidad, fue la previsión de que «los centros elaborarán y aprobarán un proyecto educativo en el que se fijarán los objetivos, las prioridades y los procedimientos de actuación, partiendo de las directrices del consejo escolar del centro. Para la elaboración de dichas directrices deberá tenerse en cuenta las características del entorno escolar y las necesidades educativas específicas de los alumnos, tomando en consideración las propuestas realizadas por el claustro» (artículo 6.1). Es cierto que ya se había comenzado a hablar del proyecto educativo tras la aprobación de la LOGSE, especialmente cuando comenzaron a elaborarse los nuevos reglamentos orgánicos de los centros, pero fue la LOPEG la que lo consagró en un texto legal de alto rango. A partir de entonces, el proyecto educativo se ha convertido en una pieza importante de la vida de los centros, aunque en ocasiones su proceso de elaboración y revisión se haya burocratizado o descuidado en exceso. Y dada la referencia que se hace en ese artículo al consejo escolar y al claustro, la participación constituye un elemento importante en el proceso de elaboración, revisión y evaluación del proyecto educativo.

El título segundo de la LOPEG se dedicaba a otro asunto muy cercano al anterior, como es el relativo a los órganos de gobierno de los centros públicos. Aquí se produjo una modificación relevante, puesto que el título tercero de la LODE (dedicado por completo a esta cuestión) fue derogado, incorporándose todo él, con algunas modificaciones, a la LOPEG, sin que se recuperase nuevamente en la LODE, como ocurriría después con algunas otras cuestiones. En lo que se refiere al contenido de ese título, la LOPEG introdujo algunos cambios en la composición del consejo escolar y en sus atribuciones. También revisó, en este caso para reforzarlas, las atribuciones del claustro, que se habían visto reducidas con la LODE en relación con la práctica tradicional. Pero la cuestión de mayor importancia que abordó fue la relativa a la elección del director o directora, al introducir el requisito previo de haber obtenido una acreditación específica para desempeñar dicha función. Además, dispuso una serie de medidas de apoyo a la dirección y una compensación económica tras la finalización de su tarea, en caso de valoración positiva. Cabe señalar que estas modificaciones venían a reforzar el ejercicio de la dirección, que algunas personas consideraban excesivamente debilitado por el modelo de elección adoptado por la LODE. Sin romper con él, la LOPEG vino a dar mayor relevancia, atribuciones y compensaciones al equipo directivo. Y conviene destacar que estos cambios no estuvieron exentos de debate y de contestación por parte del profesorado y de algunas de sus organiza-

ciones representativas, que criticaron y objetaron el cambio del modelo de elección pura de la LODE.

La LOPEG también introdujo varios cambios en relación con los centros concertados, entre ellos algunos relativos a la composición y atribuciones de sus órganos colegiados. Además, se modificaron algunos aspectos menores relativos a la provisión de plazas de profesorado y al procedimiento de resolución de conflictos entre el titular de los centros concertados y el consejo escolar. Pero en este caso se adoptó una técnica legislativa diferente pues, en vez de derogar el título correspondiente de la LODE e incorporarlo a la LOPEG, se mantuvo en su lugar original, incluyendo en la nueva ley una disposición final de modificación de la previa, como se hace en muchas ocasiones y también se haría más adelante.

En conjunto, como puede apreciarse, los gobiernos socialistas desarrollaron el principio de participación de una manera muy completa. Por una parte, regularon la programación general de la enseñanza con una base participativa; por otra, regularon la gestión y el gobierno democráticos de los centros sostenidos con fondos públicos, con una perspectiva amplia, que no se limitaba a su gestión formal. De este modo, pese incluso a los cambios que se produjeron con posterioridad, el principio de participación ocupa un lugar central en el funcionamiento del sistema educativo español y de los centros docentes.

5. Los vaivenes en el principio de participación entre la LOCE y la LOMLOE

El cambio de gobierno de 1996 puso nuevamente de manifiesto las interpretaciones divergentes que existían acerca del artículo 27 CE. Es cierto que las sentencias del Tribunal Constitucional a la LOECE (1981) y a la LODE (1985) habían proporcionado claves interpretativas fundamentales para la producción legislativa posterior, lo que había estrechado el margen de conflicto. No obstante, la divergencia subsistía y se puso de manifiesto en la abundante legislación educativa aparecida en las dos primeras décadas del siglo XXI. Es por lo que podemos hablar de vaivenes legislativos en esta época, que se han reflejado tanto en la técnica utilizada para la producción de las leyes como en las cuestiones en ellas abordadas.

En la política educativa del PP se pueden distinguir, en la época de cambio de siglo, dos tendencias claramente diferenciadas, la neoliberal y la neoconservadora, que han sido objeto de análisis rigurosos (Viñao, 2012). Durante la primera legislatura del PP (1996-2000), la tendencia predominante fue la neoliberal, impulsada en buena medida por la ministra Esperanza Aguirre. No obstante, la falta de una mayoría

parlamentaria suficiente para promover un cambio de legislación impidió una rectificación profunda de la política educativa del periodo socialista, salvo en lo relativo a la libertad de elección. En este campo, sin necesidad de aprobar una nueva ley, el Real Decreto 366/1997 permitió modificar el baremo utilizado para la escolarización del alumnado, lo que derivó en una mayor influencia de los centros en la elección de su alumnado, contradiciendo así en la práctica el principio teórico de la elección por parte de las familias. Pero poco más se pudo avanzar, pese a la voluntad declarada de hacerlo.

Durante su segunda legislatura (2000-2004), merced a la mayoría absoluta obtenida, el PP dio pasos decididos para cambiar la legislación socialista, tanto en el ámbito escolar como en el universitario y en la formación profesional, mediante sendas leyes sectoriales (Puelles Benítez, 2017: 197-216). Fue entonces cuando se aprobó la *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* (LOCE) que, entre otras cuestiones, introdujo modificaciones relevantes en la participación y la gestión democrática de los centros.

La LOCE fue una ley larga que, aunque respetó parte de las leyes socialistas, las modificó en muchos aspectos e impulsó un giro relevante en la política educativa que se venía desarrollando desde 1982. La nueva ley constaba de 107 artículos, agrupados en siete títulos más uno preliminar, además de incluir diecinueve disposiciones adicionales, siete disposiciones transitorias, una disposición derogatoria y once disposiciones finales.

De las dos tendencias predominantes en la política educativa del Partido Popular, neoliberalismo y neoconservadurismo, la LOCE representó cumplidamente la segunda. Como afirma Puelles: «Quizás la nota más característica de la LOCE fue el contraste entre la retórica en la que se envolvía –sociedad de la información y del conocimiento, nuevas tecnologías, cultura de la evaluación, etc.– y la vieja concepción que revelaba el enfoque de los problemas de la educación» (Puelles Benítez, 2017: 213). En esta línea, se acentuó el carácter asistencial del primer ciclo de la educación infantil, se sustituyeron las áreas por asignaturas, se consideró la educación primaria como una preparación para la secundaria, se introdujeron itinerarios rígidos y separados en la ESO, se insistió reiteradamente en la cultura del esfuerzo y en la disciplina, se puso el énfasis en la instrucción y el rendimiento escolar, y se volvió a un tratamiento tradicional de la enseñanza de la religión en la escuela.

La LOCE introdujo algunos cambios en la LODE, siguiendo la tendencia que había inaugurado la LOPEG. Por una parte, derogó varios artículos de la LODE y los incorporó con algunas modificaciones (no necesariamente de fondo) a la LOCE. Es el caso de los artículos relativos a los derechos de los padres y



madres del alumnado (artículo 4), a los derechos y deberes básicos de los estudiantes (artículo 6), en ambos casos reincorporados de nuevo a la LODE en 2006, mediante una disposición final de la LOE. Y también fue el caso de varios artículos (artículos 9 a 11, 16, 20, 22, 47 a 49 y 53) relativos a los centros docentes, que no serían después recuperados en la LOE, sino que quedaron incorporados sucesivamente en la LOCE, LOE, LOMCE y LOMLOE. Por otra parte, la LOCE modificó algunos artículos de la LODE, relativos a los órganos de gobierno de los centros concertados, por medio de la disposición final primera, sin trasladarlos a la nueva ley.

Tras estas modificaciones introducidas por la LOPEG y la LOCE, la LODE conservó un buen número de sus artículos originales, a veces con modificaciones, mientras que otros se trasladaron a las leyes educativas más generales, como hemos visto. Un aspecto concreto que merece la pena destacar es que la normativa sobre los centros docentes, tanto públicos como privados, quedó repartida de manera asimétrica entre la LODE y las leyes posteriores. Así, la regulación de los órganos de gobierno de los centros públicos desapareció de la LODE, mientras que se mantuvo la correspondiente a los centros concertados; también desapareció de la LODE la regulación general de los módulos de los conciertos, mientras que se mantuvo la correspondiente al cobro de cantidades por otros conceptos. Y la regulación de los derechos y deberes de los componentes de la comunidad educativa ha ido oscilando entre la LODE y las otras leyes, ubicándose en la actualidad de nuevo en la LODE. A falta de hacer una intrahistoria de estos cambios, tarea aún pendiente, cabe aventurar que algunos de ellos se han debido a razones de oportunidad política en la aprobación de las leyes, más que a la lógica interna de los asuntos abordados, puesto que mover un simple artículo de una ley a otra, aun sin modificarlo, abre el debate parlamentario, con las consecuencias inesperadas que pueden plantearse.

En relación con el desarrollo del principio de participación, la LOCE introdujo cambios de calado en las funciones del consejo escolar de los centros públicos, ajustando sus competencias a las habituales de los órganos consultivos y no a las de un órgano con capacidad de decisión, como había regulado la LODE y respaldado el Tribunal Constitucional. Una comparación del artículo 11 de la LOPEG y el 82 de la LOCE pone claramente de manifiesto las diferencias. A modo de ejemplo, donde la LOPEG habla de «decidir sobre la admisión de alumnos», la LOCE lo hace de «participar en el proceso de admisión de alumnos»; donde la LOPEG habla de «resolver los conflictos», la LOCE lo

hace de «conocer la resolución de conflictos»; donde la LOPEG habla de «aprobar y evaluar la programación general del centro», la LOCE lo hace de «formular propuestas al equipo directivo sobre la programación general del centro». Como puede apreciarse, el papel del consejo escolar queda claramente devaluado tras estos cambios. Y esa reducción de funciones se ve compensada con el refuerzo de las funciones de la dirección y la modificación del procedimiento para su selección. En efecto, la LOCE adopta otro cambio de envergadura relativo a la participación, consistente en la eliminación de la elección del director o directora de los centros públicos por el consejo escolar, para adoptar un modelo de concurso de méritos en el que la Administración educativa tiene un papel preeminente. De este modo, la participación de los miembros de la comunidad educativa en la gestión democrática de los centros públicos se vio profundamente afectada en la LOCE. No obstante, hay que señalar que la normativa que regula la participación en la programación general de la enseñanza no cambió sustancialmente con esta nueva ley.

Como es sabido, la LOCE no llegó a aplicarse tras el cambio de gobierno de 2004. El nuevo gobierno socialista modificó el calendario de aplicación de la ley para dar tiempo a la elaboración y aprobación de la Ley Orgánica de Educación (LOE), que fue finalmente promulgada en mayo de 2006. Esta nueva ley buscó el grado máximo de acuerdo político y social mediante un proceso que comenzó con un debate público, realizado a partir de un documento de diagnóstico y propuestas (Ministerio de Educación y Ciencia, 2004) y continuado en el ámbito parlamentario, donde la ley obtuvo un amplio voto favorable, con la excepción destacada del voto negativo del PP (Puelles Benítez, 2017: 217-234; Tiana Ferrer, 2009).

La LOE llevó a cabo una profunda reforma legal, agrupando en una sola ley las partes que continuaban vigentes de la LOGSE, LOPEG y LOCE, normas que derogó definitivamente, aunque muchas de sus disposiciones se incorporaron a la nueva regulación. No obstante, mantuvo la LODE, incluso con la reincorporación de algunos artículos que habían sido trasladados a esas otras leyes, como antes se mencionaba. La LOE fue una ley amplia y completa, con 157 artículos, agrupados en ocho títulos y uno preliminar, 32 disposiciones adicionales, 19 disposiciones transitorias, una disposición derogatoria y ocho disposiciones finales. Aunque bastantes de sus artículos procedían de las leyes derogadas, en ocasiones con modificaciones de distinta envergadura, también incluía muchas disposiciones novedosas, en relación con diversas cuestiones. Por ejemplo, además del

cambio de modelo curricular, en consonancia con el establecido por la LOGSE, pero enriquecido con las recomendaciones de la Unión Europea, o de los cambios introducidos en la formación inicial del profesorado, entre sus novedades importantes destaca un título completo (el segundo) dedicado a la equidad en la educación, que incluía el concepto fundamental de la escolarización equilibrada y disponía la creación de comisiones de garantías de la escolarización para asegurar su efectividad. La ley es calificada por Puelles como «una ley-puente que asume principios, criterios y estructuras de las leyes que deroga [...]», aportando sobre esa base conciliadora nuevas soluciones a los problemas detectados por la comunidad educativa» (Puelles Benítez, 2017: 229-230).

En relación con el asunto de la participación que aquí nos ocupa, hay que destacar que uno de los principios inspiradores de la LOE era el del esfuerzo compartido. Como afirma su preámbulo, «la combinación de calidad y equidad [...] exige ineludiblemente la realización de un esfuerzo compartido. [...] La responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no solo recae sobre el alumnado individualmente considerado, sino también sobre sus familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto, responsable última de la calidad del sistema educativo». Y como afirmaba el documento presentado para el debate público previo, «Educar entre todos exige participación», pues «la participación es uno de los valores básicos en el proceso educativo y expresión de uno de sus fines fundamentales: la formación de ciudadanos autónomos y libres, comprometidos con las tareas comunes y responsables de los problemas que afectan a la comunidad» (Ministerio de Educación y Ciencia, 2004: 124). Eso implicaba darle un nuevo impulso al principio de participación, para lo cual el documento incluía la propuesta 13.1 que abogaba por recuperar las competencias y capacidad de decisión del consejo escolar del centro (Ministerio de Educación y Ciencia, 2004: 131). Esa propuesta se reflejó posteriormente en el título V de la ley, dedicado a «Participación, autonomía y gobierno de los centros». Concretamente, el artículo 127, que enlazaba con la formulación original de la LODE y la LOPEG, fortalecía de nuevo este órgano fundamental, revertiendo varias de las funciones que la LOCE había devaluado. La LOE también otorgó un papel más relevante a la participación de la comunidad escolar en la selección del director o directora, aunque sin regresar al modelo de elección pura de la LODE, que había planteado diversos problemas que exigían una reconsideración. Pero, frente al modelo centrado en el predominio de la Administración que había implantado la LOCE, se volvió a otro en que los principales actores tenían un peso equilibrado, lo que fomentaba la búsqueda de acuerdos en estos procesos de selección.

Por importantes que fuesen estas rectificaciones, la LOE dio un paso más y promovió también la participación de las familias en el proceso de aprendizaje del alumnado, sin limitarse a la gestión de los centros y enlazando con las líneas apuntadas anteriormente en la LOGSE y la LOPEG. Para ello incluyó entre los derechos de las familias, que reintegró en la LODE, el de «participar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos» (LODE, artículo 4.1.e), así como en la «organización, funcionamiento, gestión y evaluación del centro educativo» (LODE, artículo 4.1.f). También modificó ligeramente el artículo 7 de la LODE, sobre el asociacionismo de los estudiantes, y el artículo 8 en el que se abría la puerta a acciones reivindicativas del alumnado, cuya incorporación generó alguna contestación por parte de los grupos conservadores.

Además, la nueva ley dio una mayor relevancia al proyecto educativo de centro resaltando su carácter participativo (LOE, artículo 121) abrió la posibilidad de adoptar un proyecto de gestión en los centros públicos (LOE, artículo 123) y promovió la adopción de «compromisos educativos entre las familias o tutores legales y el propio centro en los que se consignan las actividades que padres, profesores y alumnos se comprometen a desarrollar para mejorar el rendimiento académico del alumnado» (LOE, artículo 121.5), correspondiendo a las familias «participar de manera activa en las actividades que se establezcan en virtud de los compromisos educativos que los centros establezcan con las familias, para mejorar el rendimiento de sus hijos e hijas» (LODE, artículo 4.2.d) y «conocer, participar y apoyar la evolución de su proceso educativo, en colaboración con el profesorado y los centros» (LODE, artículo 4.2.e). De ese modo, el principio de participación volvió a recuperar algunos de los elementos característicos de la política educativa socialista de los ochenta y noventa e incluso avanzó algo más en esta dirección novedosa, ampliando los ámbitos de participación. Conviene señalar que ahora la regulación del principio de participación se reflejaba en algunos artículos de la LOE y en otros de la LODE, por lo que el análisis de su concreción exige analizar cuidadosamente ambas leyes.

No obstante, en 2013 la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE) volvió a plantear un fuerte retroceso en esta cuestión, siguiendo la estela trazada por la LOCE. La mayoría absoluta obtenida por el PP en las elecciones generales de 2011 le permitió afrontar una reforma legal sin necesidad de acordarla con ningún otro grupo político. Así surgió esta nueva ley que, si bien fue presentada como una reforma parcial de la LOE, supuso en realidad un cambio drástico de rumbo en la política educativa, incluso más acusado que el que representó en su día la LOCE, con la que entroncaba claramente. En este caso, se volvieron nuevamente a combinar la tendencia neoliberal (en cuestiones tales como el apoyo decidido a la escuela concertada, el fomento de la competencia

entre centros o el refuerzo de la libertad de elección, aun a costa de reducir el margen de elección de las familias frente al de los centros) con la neoconservadora (en cuestiones tales como la centralización del currículo, la eliminación de la educación para la ciudadanía o el lugar ocupado por la enseñanza de la religión). Al ministro Wert no le frenó la fuerte controversia que provocó, incluso entre ciertos sectores del PP. Impulsó la ley a costa de un fuerte desgaste político y personal, que llegó a frenar más tarde la implantación completa por parte del propio gobierno popular (Wert, 2019). Voces autorizadas, como la de Manuel de Puelles, han emitido duras críticas contra la ley: «El problema lo plantea el hecho de que gran parte del articulado de la ley no tiene nada que ver ni con el objetivo general de mejorar la calidad de la educación [del que dice en otro lugar que es “inobjetable”] ni con muchos de los objetivos específicos perseguidos ni con los principios reales que inspiran esta ley, principios muy ajenos a la equidad en la educación y a la igualdad de oportunidades para todos los alumnos» (Puelles Benítez, 2017: 242).

Sin entrar a analizar aquí la LOMCE, hay que mencionar que se concibió como una reforma parcial de la LOE, adoptando la forma de una ley de artículo único, con 109 puntos que modificaban otros tantos artículos y disposiciones de la LOE, a lo que se añadían cinco disposiciones adicionales, dos disposiciones transitorias y seis disposiciones finales, una de ellas de modificación de la LODE (con ocho puntos). Mantuvo, por tanto, la vigencia de la LOE, pero con un gran número de modificaciones, algunas de ellas de gran calado, hasta el punto de convertirla en una ley diferente.

En lo que respecta al principio de participación, lo más destacado fue la nueva devaluación de las funciones del consejo escolar de los centros, especialmente de los públicos, que quedaron reducidos a meros órganos de consulta o asesoramiento más que de gobierno propiamente dicho. Aunque el preámbulo de la nueva ley afirmaba que «la transformación de la educación no depende solo del sistema educativo [...]». La educación es una tarea que afecta a empresas, asociaciones, sindicatos, organizaciones no gubernamentales, así como a cualquier otra forma de manifestación de la sociedad civil y, de manera muy particular, a las familias», no se reforzó la participación efectiva de los distintos sectores en la tarea educativa, sino más bien al contrario. De hecho, al hablar de la autonomía de los centros, ni siquiera se mencionaba la participación como requisito necesario.

La concreción de este retroceso fue muy patente: el artículo 119 de la LOE, que afirmaba que la comunidad educativa participará en la organización, gobierno, funcionamiento y evaluación de los centros, se modificó, limitándose a señalar que las Administraciones educativas garantizarán la intervención de la comunidad educativa en el control y gestión de los centros

sostenidos con fondos públicos a través del consejo escolar. En conexión con esa reformulación, el artículo 127, que regulaba las funciones del consejo escolar de los centros públicos, ya no utilizaba en ningún epígrafe el verbo *aprobar* sino otros como *informar*, *proponer*, *evaluar*, *promover*, *informar* o *conocer*. De ese modo, perdía su carácter de órgano de gobierno, para pasar a ser «en el mejor de los casos [...] un órgano de simple informe o propuesta», como decía el Consejo de Estado en su crítico dictamen sobre el anteproyecto de ley. Como allí mismo se afirmaba, el Título V de la LOE se modificaba «en el sentido de configurar un modelo de gestión, organización y gobierno de los centros educativos muy diferente al que ha venido funcionando hasta ahora de base más participativa por otro en el que se concentran las facultades de gobierno en la Dirección y se potencia la figura del Director del centro». Y decía al respecto: «Se trata de una de las reformas más importantes, por su dimensión, del anteproyecto sometido a dictamen».

Y en consonancia con esa orientación general también se produjo un cambio relevante en el sistema de selección del director o directora de los centros públicos, volviéndose a adoptar el sistema de concurso de méritos que había establecido la LOCE. Este sistema daba una mayoría de votos en el concurso a la Administración educativa, que volvía así a ser decisiva en la selección.

La LOMCE recibió varios recursos de inconstitucionalidad, el más completo de los cuales fue presentado por más de cincuenta diputados y diputadas del grupo parlamentario socialista en el Congreso. La sentencia del TC, globalmente favorable a la ley, aunque con varios votos particulares discrepantes en algunos aspectos concretos, abordó también esta cuestión de la participación de la comunidad educativa en la gestión de los centros. El TC consideró en su sentencia que la reducción de funciones del consejo escolar que realizaba la LOMCE no podía considerarse inconstitucional. Su argumentación se basaba en la existencia de un amplio grado de libertad de quien legisla para fijar los límites de dicha participación: «el alcance de la intervención de los padres, profesores y, en su caso, alumnos, en el control y gestión de los centros puede ser de diferente intensidad. Le corresponde al legislador concretar el grado de participación, que puede ir desde un mínimo consistente en el informe o consulta hasta el máximo de la codecisión, siempre que no se vacíen correlativamente de contenido las facultades decisorias del titular del centro, derivadas del derecho de creación y dirección del centro escolar». No obstante, la sentencia reconocía el recorte efectuado en la ley: «En el caso de las competencias ahora impugnadas, es evidente que el nivel de la intervención del consejo escolar en la gestión y control del centro se ve considerablemente reducido, pero no hasta el límite de vulnerar el contenido esencial del derecho de participación. Esa participación sigue existiendo en

todos los aspectos analizados». Dicho de otro modo, el modelo de participación limitada instaurado en la LOMCE (y antes en la LOCE) no se puede considerar inconstitucional, pero supone una opción de política educativa que la reduce casi al mínimo posible. De ahí deriva la posibilidad de que el vaivén iniciado con la LOCE y vivido hasta la actualidad continúe produciéndose, puesto que el margen de quienes legislan para definir la participación es amplio. Es evidente que la adopción de uno u otro modelo no es inocua, puesto que tiene implicaciones y consecuencias importantes para la gestión y el funcionamiento de los centros educativos. Pero la elección no responde a criterios de constitucionalidad, sino de orientación política, de donde deriva su importancia y su carácter conflictivo, como señalaba al comienzo del trabajo.

6. Coda ¿final?

El 29 de diciembre de 2020 se publicaba la Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), que en el momento de escribir estas líneas todavía no se ha implantado por completo. Se trata de una ley que utiliza una técnica legislativa similar a la LOMCE, y que consta de un artículo único con 99 puntos (algunos de ellos desdoblados) que modifican otros tantos artículos o disposiciones de la LOE (modificada por la LOMCE), al que añade once disposiciones adicionales, seis disposiciones transitorias, una disposición derogatoria y seis disposiciones finales, que modifican varias leyes, la LODE entre ellas. En lo que aquí nos afecta, la nueva ley vuelve a recuperar el modelo de participación reforzada establecido en la LODE, la LOPEG y la LOE, superando los retrocesos que implicó la LOMCE y reforzando el título V de la LOE dedicado a la participación, autonomía y gobierno de los centros. Además de utilizar un lenguaje que evita el sexismo, configura un modelo de participación que responde a las demandas planteadas por los distintos sectores de la comunidad educativa: docentes, padres y madres de familia, y estudiantes. Aunque estos artículos entraron en vigor inmediatamente tras la aprobación de la ley, el recorrido aún es corto para analizar su impacto real. Hay que confiar en que vayan apareciendo estudios, análisis e investigaciones que nos permitan conocer mejor el efecto que estas modificaciones legales han producido.

Pero, más allá de la traducción de las normas legales en la realidad educativa y en los centros docentes, hay que tener muy claro que estamos hablando de un ámbito en que existen discrepancias que aventuran nuevos conflictos. Es cierto que la jurisprudencia producida ha permitido acercar posiciones, establecer límites y evitar conflictos más graves, pero manifestaciones como la que hace el Tribunal Constitucional sobre la LOMCE plantean con claridad los límites del consenso constitucional y los amplios márgenes para la construcción de políticas en materia de educación. Y esta es la realidad que muy posiblemente

afrontaremos en los años venideros. Por lo tanto, hay que hacer un esfuerzo riguroso de análisis, de debate social y político y de búsqueda de acuerdos con el fin de evitar los vaivenes continuos y el conflicto permanente. Es más fácil decirlo que conseguirlo, pero espero que al menos estas páginas ayuden a identificar los asuntos principales sobre los que deberíamos centrarnos para alcanzar algún acuerdo.

Referencias

Álvarez Escudero, P., Negrín Fajardo, O., Pajares Box, R. y Sacristán Gómez, D. (1979). *Alternativas al sistema educativo actual. Estudio histórico, ideológico y comparativo*. Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCIE), policopiado.

Alzaga, Ó. (1985). *Por la libertad de enseñanza*. Planeta.

Baylos Grau, A. (2018). El marco constitucional del derecho a la educación: Debates y proyectos en el periodo constituyente, en M. de Puelles Benítez y M. Menor Currás (coords.), *El artículo 27 de la Constitución. Cuadernos de quejas* (pp. 77-97). Morata.

Fernández Mellizo-Soto, M. (2001). *Socialismo, igualdad en la educación y democracia. La experiencia de González y Mitterrand*. Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones, Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales.

González Moreno, J. (2021). *La política educativa del PSOE sobre escolarización y secularización*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Hogan, M. (1993). *The LODE Battle. The Politics of Education Reform in Spain*. Sydney: Department of Government & Public Administration, University of Sydney, policopiado.

Mayoral Cortés, V. (1975). La gestión democrática del sistema educativo. *Documentación Administrativa*, 168, 81-145.

Ministerio de Educación y Ciencia (1994). *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza. Propuesta de actuación*. Ministerio de Educación y Ciencia.

– (2004). *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate*. Ministerio de Educación y Ciencia.

Nogueira, R. (1988). *Principios constitucionales del sistema educativo español*. Ministerio de Educación y Ciencia.

Pérez Galán, M. (1989). Socialismo y escuela pública, en J. Paniagua y Á. San Martín (eds.), *Diez años de educación en España (1978-1988)* (pp. 17-41). Diputación Provincial de Valencia, centro de Alzira- Valencia de la UNED.

Pérez Galán, M. (2001). *LODE Intrahistoria de una ley*. Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.

Powell, C. (2001). *España en democracia, 1975-2000*. Plaza & Janés.

Puelles Benítez, M. de (2007). ¿Pacto de estado?: la educación entre el consenso y el disenso, *Revista de Educación*, 344, 23-40.

– (2017). *Política, legislación y educación*. UNED.

– (2018). Sobre el artículo 27 o cómo superar el peso de la historia, en M. de Puelles Benítez y M. Menor Currás (coords.), *El artículo 27 de la Constitución. Cuadernos de quejas* (pp. 225-241). Morata.

Rodríguez Coarasa, C. (1998). *La libertad de enseñanza en España*. Tecnos.

San Martín Alonso, Á. (1989). La Constitución: nuevos aires en la organización de los centros docentes, en J.

Paniagua y A. San Martín (eds.), *Diez años de educación en España (1978-1988)* (pp. 207-225). Diputación Provincial de Valencia, centro de Alzira-Valencia de la UNED.

Sartori, G. (1988). *Teoría de la democracia. I. El debate contemporáneo*. Alianza Editorial.

Tiana Ferrer, A. (2009). *Por qué hicimos la Ley Orgánica de Educación*. Wolters Kluwer.

– (2013). El recurso al debate público en los procesos de reforma educativa: Análisis de la experiencia española (1969-2012), *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3-1, 19-41.

Viñao, A. (2012): El desmantelamiento del derecho a la educación: discursos y estrategias neoconservadoras, *Áreas: Revista internacional de ciencias sociales*, 31, 97-107.

Wert, J. I. (2019). *La educación en España. Asignatura pendiente*. Almuzara.

Fuentes



Dictamen del Consejo de Estado sobre la LOMCE (consultado el 16 de junio de 2023)



Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) (consultada el 15 de junio de 2023)



Ley Orgánica de Educación (LOE) (consultada el 15 de junio de 2023)



Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG) (consultada el 5 de junio de 2023)



Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (consultada el 15 de junio de 2023)



Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) (consultada el 16 de junio de 2023)



Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE) (consultada el 29 de mayo de 2023)



Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) (consultada el 30 de mayo de 2023)



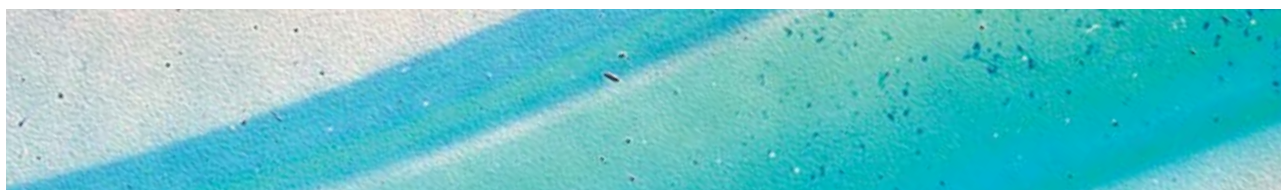
Sentencia del Tribunal Constitucional sobre la LODE (consultada el 30 de mayo de 2023)



Sentencia del Tribunal Constitucional sobre la LOECE (consultada el 29 de mayo de 2023)



Sentencia del Tribunal Constitucional sobre la LOMCE



Autoría

Alejandro Tiana Ferrer (Madrid, 1951), licenciado y doctor en Filosofía y Letras (Pedagogía) por la Universidad Complutense de Madrid, es profesor emérito en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Ha sido rector de la UNED (2013-2018), además de ocupar cargos en los Ministerios de Educación de España, como Secretario de Estado de Educación (2018-2022), Secretario General de Educación (2004-2008) o director del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (1994-1996). Ha trabajado con diversas organizaciones internacionales (UNESCO, OCDE, Banco Mundial, OEI, BID, ALECSO) y ha sido miembro de comisiones nacionales de Francia, Portugal, Marruecos, Argentina y México. Es autor o editor de 25 libros y más de 200 artículos o capítulos de libros sobre diversos temas de historia de los sistemas educativos contemporáneos, política y legislación educativa, educación comparada y evaluación de la educación.



Quercus ilex, árbol singular de la Comunidad de Madrid, maravillosa encina de 18 metros de altura y 350 años de antigüedad. Amaneceres sobre el impresionante porte de la encina centenaria que preside el patio del Consejo en la calle Amanuel de Madrid. Debido a la larga exposición, los reflejos del sol aparecen entre sus ramas y permiten imaginar el haz de colores proyectado en el cielo. El efecto de la luz y la gama de azules intensos contrastan con las ramas monocromáticas y permiten definir sus bordes irregulares. Una apariencia que también percibimos en los elementos cotidianos que vamos reconociendo como los edificios que contempla la encina.

Tiempo de exposición: del 25 de abril al 19 de julio de 2023.



PARTICIPAR, ¿PARA QUÉ?

WHY PARTICIPATE?

Victoria Camps Cervera

Doctora en Filosofía y catedrática

Resumen

Este artículo explora la interrelación entre la participación activa de estudiantes y familias en la educación, la educación sentimental y la equidad como elementos esenciales para una formación exitosa en una sociedad democrática. Subraya también la importancia de la docencia más allá de la transmisión de conocimientos, enfatizando la formación en valores y el desarrollo emocional.

Se destaca la educación cívica y ética en la construcción de una ciudadanía comprometida con el bien común y se señala la escuela como el lugar idóneo para hacer posible el espíritu comunitario.

La participación activa del alumnado y las familias se considera crucial para una educación efectiva, promoviendo la autonomía precedida de conocimiento e información, la creatividad y el aprendizaje auto-dirigido. Asimismo, integra la educación sentimental y el desarrollo de la ética personal en la búsqueda del desarrollo de habilidades emocionales, como la empatía y la resiliencia, fundamentales para el logro de relaciones saludables.

La educación para la equidad implica reconocer y valorar la diversidad, fomentando el respeto y la tolerancia. La participación activa en la comunidad educativa es esencial para lograr una educación igualitaria. Confianza, autonomía y mecanismos de evaluación efectivos son clave para su implementación.

El artículo acentúa la importancia de la formación y la personalidad de los docentes para la transmisión de la cultura y concluye evidenciando que la participación del alumnado contribuye a hacer efectivos los fines de la educación como derecho fundamental.

Palabras clave: Aprendizaje, comunidad educativa, desarrollo pleno de la personalidad, educación cívica, ética, formación, participación y emoción.

Abstract

This article explores the interrelationship between the active participation of students and families in education, emotional education and equity as essential elements for a successful education in a democratic society. It also underlines the importance of teaching beyond the transmission of knowledge, emphasizing the formation of values and emotional development as well.

The article puts an emphasis on civic and ethical education in the construction of a citizenship committed to the common good and points to the school as the ideal place to make community spirit possible.

The active participation of students and families is deemed crucial for an effective education, promoting informed autonomy, creativity, and self-directed learning. It also integrates emotional education and the development of personal ethics in the search for the development of emotional skills, such as empathy and resilience, which are fundamental for the creating healthy relationships.

Education in equity implies recognizing and valuing diversity, fostering respect and tolerance. Active participation in the educational community is essential to achieve an egalitarian education. Trust, autonomy and effective evaluation mechanisms are key to its implementation.

The article emphasizes the importance of the training and personality of teachers in the transmission of culture and concludes by showing that student participation is a key element for said transmission.

Keywords: Learning, educational community, full personality development, civic education, ethics, training, participation and emotion.

«La educación pública no tiene nada que dependa de las circunstancias; su fin ha de ser el mismo en cualquier siglo: formar hombres virtuosos y lúcidos».

Diderot

Participación es una palabra imprescindible, un imperativo, una condición que ratifica la autenticidad del procedimiento democrático. El derecho a formar parte de los procesos que nos conciernen a todos es un pilar intocable de las organizaciones de un país democrático. El sistema educativo no es una excepción. En una democracia, la educación tiene que ser participativa. Negar dicha premisa es incurrir en una concepción autoritaria, dirigista, paternalista o doctrinaria de la educación, actitudes todas ellas incompatibles con los valores democráticos.

No se me oculta el simplismo del párrafo con el que acabo de comenzar este artículo. Conectar conceptos abstractos es muy fácil y a los filósofos se nos da bien, aparentemente todo cuadra. Parece evidente que, si democracia significa gobierno del pueblo, la participación tiene que estar implícita en todos los niveles de tal gobierno. Con el concepto de participación ocurre lo que es habitual con otros vocablos que usamos de continuo dando por supuesto que conocemos su significado cuando este es más complejo de lo que a primera vista parece. De entrada, es ingenuo valorar la participación sin detenernos en el contexto en el cual se produce. En nuestro caso, estamos hablando de tomar parte en el proceso de educar suponiendo que la educación, solo por el hecho de darse en el seno de una democracia, es a su vez democrática. No podemos dar por buenas sin más consideraciones generales como si fueran premisas indiscutibles. Se trata de analizar una institución concreta, la de la educación, y ver qué función cabe asignar a la participación del alumnado en la tarea que dicha institución lleva a cabo. Empecemos por precisar qué entendemos por educar ya que ese es el marco conceptual en el que queremos ubicar la participación y, por extensión, la democracia.

A esa vinculación fácil y simple de democracia con participación hay que añadir la evolución que ha tenido en los últimos decenios el sistema educativo, la cual favorece la adopción de una perspectiva favorable a los métodos participativos. Por oposición a procedimientos que, en nuestros pagos, no son tan lejanos, la nueva pedagogía instaura desde hace unos decenios una visión de lo que debe ser la educación que aboga por la participación activa de la infancia y la juventud, como también de la familia, en el proceso educativo.

En principio, la idea no es desechable. Educar es extraer de la persona lo mejor que pueda dar de sí,

según la etimología del vocablo *e-ducere*, y de las formas de hacerlo depende en gran parte el éxito o el fracaso de la educación. Ver a docentes y alumnado como agentes que colaboran en un mismo proceso, en lugar de dividirlos en un estamento activo que actúa sobre otro estamento pasivo, puede ser más eficaz y mejor —más democrático— que cualquier otra perspectiva. ¿Por qué no aceptar, pues, como buena la premisa de que la educación tiene que ser participativa si quiere ser democrática?

1. Los fines de la educación

Más allá de la definición etimológica de educar, a la que acabo de referirme, creo que lo fundamental al enfrentarnos a la educación y a cómo educamos ha de consistir en preguntar cuál es la finalidad de una institución que garantiza uno de nuestros derechos fundamentales. No demos por supuesto que sabemos para qué educamos. Las sociedades cambian y con ellas sus prácticas; no se trata de poner en cuestión el objeto de la educación, sino de precisarlo a la luz de los nuevos problemas y necesidades.

La Constitución española es clara. Afirma que el objeto de la educación es «el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales». De acuerdo con tal definición, el fin básico de la educación es la formación moral de la persona, lo que los griegos denominaron la construcción de un *ethos*, un carácter, una manera de ser y de actuar que, en nuestro tiempo, ha de tener como referencia constante la convivencia entre las personas y los derechos y libertades fundamentales. Formar al individuo para ser libre, enseñarle a ejercer su autonomía responsablemente es otra manera de expresar el mismo objetivo. Puesto que vivimos en sociedades liberales, la educación ha de proponerse como fin último la adecuación de la persona a ese mundo de libertades que la constituye, libertades que han de saber equilibrarse con otros valores igualmente fundamentales, como lo son el de la igualdad, la convivencia pacífica o el respeto mutuo.

Al fin enunciado no se llega sin la transmisión de una serie de conocimientos y la habituación a una serie de prácticas. Ni los conocimientos más teóricos e instrumentales ni los comportamientos prácticos se adquieren sin la voluntad expresa de inculcarlos. Nadie nace sabiendo leer y escribir, ni conociendo las reglas de la matemática, ni tampoco existe una predisposición innata hacia el respeto, la solidaridad o la convivencia pacífica. Todo hay que enseñarlo y aprenderlo y los medios para que ese aprendizaje prospere son tanto la institución familiar como la escuela, sin menoscabar el papel que tendrá el contexto social en su conjunto en la formación de la infancia y la juventud.

A raíz de lo dicho hasta aquí, una de las primeras observaciones que surge es que la idea de que *el objeto de la educación es la formación moral de la persona* está más ausente que presente en el desarrollo del proceso educativo formal, es decir, el que tiene lugar en la escuela. Desde que vivimos en un régimen democrático y en un estado laico o, para ser más precisos, aconfesional, todo lo que está relacionado con la moral o con la ética parece no pertenecer a las obligaciones principales que asume la escuela. Aunque es evidente que para dar clase y transmitir conocimientos hay que disciplinar el carácter del alumnado, enseñarles a escuchar, a respetar al maestro o profesor y a respetarse entre ellos. La formación de la persona no deja de ser vista como una tarea instrumental, un medio imprescindible para conseguir lo más importante, que es la adquisición de unos conocimientos necesarios para que la infancia y la juventud se integren como adultos en la sociedad. Eso es lo que mayormente regula la legislación educativa: los currículos de las distintas etapas que incluyen, eso sí, valores morales, pero como un conocimiento más que toda la ciudadanía debe hacer suyo.

Una segunda observación, que hay que tener en cuenta de cara a la pertinencia y a la concreción del sentido que debe tener la participación del alumnado en el proceso educativo, es que la expresión quizá más destacada al examinar los fines de la educación, “educar para ser libre”, no siempre se ha entendido adecuadamente, en especial en los últimos tiempos. La tendencia de la nueva pedagogía a subrayar el valor de la espontaneidad infantil lleva a la identificación fácil del “educar para la libertad” con un “educar en la libertad”, que es algo radicalmente distinto. Tanto si entendemos que educar es extraer de la persona lo mejor que puede dar, como si entendemos que es una guía o dirección para llegar a ser un buen ciudadano, la libertad no es, en principio, un atributo del individuo sobre el que se ejerce la educación, es el objetivo para llegar al cual hacen falta normas, reglas, directrices, disciplina, hábitos. De la misma forma que el uso del lenguaje, en el que el niño o la niña se inicia, presupone unas reglas cuya ausencia o negligencia impediría la comunicación, el comportamiento en su conjunto debe ajustarse a una manera de ser que tiene que inculcarse expresamente. Transmitir conocimientos, modelar el carácter, infundir hábitos de trabajo y estudio, establecer criterios para distinguir el bien del mal, todo presupone unas pautas de comportamiento que el alumnado desconoce y el profesorado, además de conocerlas mejor, las asume como válidas.

No es aventurado afirmar que el factor más valioso de la escolarización obligatoria radica en el hecho de que introduce al niño o a la niña en un espacio inédito, distinto al familiar. En la escuela, el niño ya no es único, pierde protagonismo, se mezcla indistintamente con otros y se inicia en eso que Berger y Luckman

llaman «socialización secundaria», a saber, empieza a darse cuenta de que su mundo, el mundo que ha conocido hasta entonces, no es el mundo, que el mundo en general es mucho más variado y heterogéneo de lo previamente percibido. Este choque con una realidad más amplia es a la vez doloroso y atractivo, dos aspectos que no deben obviarse porque ambos enriquecen la formación de la persona.

La escuela es una comunidad que, como se desprende de dicho vocablo, cumple la misión de desindividualizar a la persona. Es el escenario idóneo para la toma de conciencia de las diferencias entre unos individuos y otros, diferencias que, sin embargo, no han de servir para la división y el conflicto, sino que han de hacer posible el espíritu comunitario, la experiencia de encontrarse comprometidos con una empresa común. Es un defecto de la escolarización que esta acabe siendo elitista o reproduciendo guetos sociales, que no consiga mezclar realmente las distintas realidades que tendrán que convivir en la misma sociedad. El ideal de una escuela pública, la misma para todos y todas, incluye ese objetivo, aunque inevitablemente tropieza con una realidad que discrimina y separa. Hemos corregido considerablemente la escuela de mi niñez, que diferenciaba sin escrúpulos a los pobres de los ricos, pero la voluntad de unir a unos y a otros en un intento de conseguir de verdad igualar las oportunidades o las capacidades, sea cual sea la condición de origen, es un reto cuyo logro nunca será plenamente satisfactorio.

2. ¿En qué sentido la educación tiene que ser participativa?

En la empresa educativa se encuentran dos colectivos cuya relación es por naturaleza asimétrica. El educador enseña y el educando aprende. Nadie negará que esa es la función básica de docentes y alumnado. La asimetría entre ambos colectivos no obsta, sin embargo, para que los profesionales de la educación o de la enseñanza no tengan muy claro que el proceso de educar es, a su vez, un aprendizaje continuo, no solo para el alumnado, sino también para quienes enseñan. Los que, como yo misma, hemos dedicado nuestra actividad profesional a la docencia, en cualquiera de los niveles educativos, sabemos muy bien que la clase o el aula son tanto el espacio en el que uno intenta desplegar su saber y transmitirlo, como la ocasión de que dicho intento se vea constantemente obstaculizado por las propias limitaciones. Uno no se da cuenta realmente de lo que sabe hasta que trata de explicarlo en una clase y comprueba que lo logrado no ha sido tan exitoso como debiera. Dicha constatación mil veces experimentada hace que la actividad de enseñar sea a su vez el mayor estímulo para continuar estudiando y aprendiendo con el objetivo de mejorar en el empeño y obtener resultados más satisfactorios. Hay ahí un nivel elemental de participación que suele



obviarse como si, por el contrario, la participación tuviera que ver más bien con procurar evitar al máximo la asimetría entre quien habla y quien escucha, o entre quien enseña y quien está allí para aprender. Diría que, incluso en la hoy tan denostada clase magistral, el receptor tiene una función participativa en la medida en que con su atención o con la falta de ella le está diciendo al profesor que su discurso merece o no ser escuchado.

Me temo, sin embargo, que la referencia a la participación del alumnado no tiene que ver en primer término con ese esfuerzo por retener la atención y el interés. Tampoco creo que se la sitúe en una especie de puesta a prueba constante del alumno con el fin de comprobar si “se sabe la lección” o si interviene contestando a las preguntas o insinuaciones que el docente plantea. Ojalá me equivoque, pero tiendo a pensar que la expresión “saberse la lección” es de lo más anacrónica, tanto como lo fue en tiempos recitar la tabla de multiplicar o una poesía.

Las referencias aludidas son anticuadas porque precisamente la participación del alumnado parece dirigida sobre todo a romper una distancia excesiva entre quien tiene la misión de enseñar y quien está en situación de aprender. Los intentos de acabar con el aula tradicional, de alumnado supuestamente pasivo sentado ante un profesor o profesora subido a una tarima, persiguen el objetivo de que el estudiante adquiera voz y se sienta agente del saber que adquiere. Es lo que se infiere, por lo menos, de la lectura de los currículos que desarrollan la última ley de educación, la LOMLOE. Uno de los apartados que se repite en todos los niveles, de infantil a bachillerato, se refiere, por ejemplo, a lo que llaman “situaciones de aprendizaje”, un sintagma que, si llego a entender su sentido, alude a la puesta en escena de una suerte de aprendizaje autónomo consistente en programar tareas o actividades que conviertan al alumnado en autor de su propio aprendizaje por la vía de la motivación, la creatividad, el desafío. Es decir, el supuesto del que se parte es que los niños, niñas y jóvenes han de contribuir activamente en el proceso educativo, y que esa condición de agentes de su propia educación no es compatible con la participación tradicional “dirigida” por un profesional y ejecutada a través de clases, pruebas y exámenes, medidas todas ellas que relegan al alumnado a la condición de mero receptor pasivo. Como dice uno de los artífices de la nueva pedagogía, Aldo Tonucci, la participación hay que vivirla, algo que no parece compatible con el significado clásico de enseñar.

En el origen de las conclusiones a las que llega la última reforma educativa está el ya muy asentado menosprecio de los contenidos (las asignaturas) por un aprendizaje que se sostiene, no tanto por lo que

se transmite, sino por el valor de los procedimientos empleados. Me refiero al “aprender a aprender” como objetivo que desplaza a la enseñanza supuestamente tradicional para instalarse en nuevos métodos de aprendizaje. Sirva de muestra este párrafo de un profesor de Ciencias de la Educación alineado entre los artífices de la nueva pedagogía: «Educar no es transmitir datos, información, ni siquiera conocimientos, se trata sobre todo de formar personas que sean capaces de aprender a aprender». Es obvio, como dice Ricardo Moreno, cuyo libro recoge esta cita, que al alumno hay que darle las herramientas necesarias para que en el futuro sepa espabilarse e ir aprendiendo por sí mismo cuando ya no esté bajo la tutela del profesorado. Pero para ello, los datos, conocimientos e información que ha puesto en sus cabezas el profesor o profesora son imprescindibles.

Una de las dificultades que preocupa a la nueva pedagogía en una medida desproporcionada es la falta de motivación del alumnado, algo que, pensándolo bien, no puede sino ser inherente al deber de aprender. Ya me he referido previamente al tipo de comunidad de la que entra a formar parte el niño o niña al ser escolarizado, una comunidad que no puede evitar ejercer sobre él o ella una cierta coacción a fin de poder cumplir con los fines de la educación, entre los cuales están la convivencia, el respeto mutuo y el buen ejercicio de la libertad. Nada de esto se lleva a cabo sin una cierta constricción que provoca rechazo. No querer aceptarlo lleva a despreciar el valor de la disciplina como un instrumento innecesario y a ensalzar en su lugar el valor del juego como el marco idóneo para hacer atractivas las enseñanzas. La necesidad de imaginar motivaciones varias trata de compensar la dificultad de mantener al alumnado atento. Una dificultad, sin duda, pero que hay que combatir para enseñar a atender, no para diluir esa obligación y convertirla en una oferta de entretenimiento. Recuerdo que en una de las últimas conferencias que di en un colegio mayor de Madrid —es decir, a un público de estudiantes universitarios—, me advirtieron de entrada que no me alargara más de treinta minutos en mi charla pues, añadieron, «es el máximo de atención que podemos esperar del alumnado sin que empiece a toser, reírse, incordiar o contemplar las musarañas.» O sea, la atención deja de ser una capacidad que hay que adquirir para adecuar la actividad del profesorado a los mínimos niveles que se consiguen.

Todo forma parte de lo mismo. Si se renuncia a disciplinar a la infancia porque se parte de la premisa de que la coacción es inaceptable y porque se supone que de la mera autonomía del niño o niña se puede extraer casi todo lo conveniente para su educación, será difícil conseguir que se habitúe al silencio y al recogimiento imprescindibles para el estudio, habrá que contar con que el déficit de atención es casi

una enfermedad que hay que combatir como tal, y que solo a través de la diversión es posible transmitir algo. Subvertimos del todo la función de educar si le quitamos esa “imposición” de unas actitudes que van parejas a la maduración de la persona. Es más, nos equivocamos al pensar que la infancia no es capaz de valorar que hay un clima adecuado para el aprendizaje. A la escuela no se va solo a jugar, como lamentaba mi nieta, en 1.º de primaria, diciendo que aquello «no era una escuela, era un *chiquipark*».

No quisiera que se dedujera de lo que vengo diciendo que la participación del alumnado en el proceso educativo sea una mala idea. Lo es si se reduce a un método con el propósito de encomendarle al alumno una función que no es la suya. Una cosa es hacerle ver que está participando en una empresa común con la que debe comprometerse; otra —como advierte Gregorio Luri— que se parta del supuesto de que el niño aprende mejor a resolver un problema si participa directamente en su resolución que si se deja dirigir por el saber del docente. Hay una tendencia innegable (y también criticada sabiamente por ciertos sectores) en la evolución de los modelos educativos que conduce a priorizar los métodos y los procedimientos (cómo se enseña) sobre los contenidos (qué hay que enseñar), ignorando que, sin información, sin conocimientos, sin contenidos, el procedimiento sobra porque actúa en el vacío.

3. La crisis de la educación

La educación está en crisis desde hace tiempo. No da resultados satisfactorios y la tarea de educar se vuelve más compleja a medida que se extiende el derecho a la educación. No es lo mismo educar a una elite que educar a todos y todas por igual para dotarlos de las mismas oportunidades. Por otra parte, la educación es fácilmente ideologizable, siempre lo ha sido; el error está en querer eliminar la ideología del pasado con otra ideología, es decir, con una dogmática, en lugar de tratar de corregir las deficiencias que, con ayuda de los agentes educativos, se van detectando. Si pensamos que los problemas de la educación se resolverán aplicando una serie de procedimientos didácticos y que alguien está en posesión de ese saber metodológico por lo que hay que seguir servilmente sus directrices, estamos cayendo en los errores de antaño. Son los docentes, las direcciones de los centros y los que viven el día a día de la escuela quienes han de dirigir las reformas sobre la base de una evaluación continua que analice sus éxitos y fracasos. Sin embargo, lo que menos parecen haber tenido en cuenta las reformas educativas es la importancia de la autoridad del profesorado que, a fin de cuentas, es el artífice principal del proceso educativo.

Este es el punto en el que Hanna Arendt centra su crítica de la educación en un excelente texto, pu-

blicado en Estados Unidos en 1954, que no me canso de citar desde la primera vez que lo leí. *La crisis de la educación*, título del ensayo, deriva de un afán de nivelación de las desigualdades y de borrar las diferencias entre la infancia y los adultos, un afán impropio que, además, se ha hecho a expensas de la autoridad del profesorado. A su juicio, lo ocurrido con la educación se explica a partir de estas tres ideas:

- 1) El reconocimiento de que existe un mundo de la infancia, en el que los niños y niñas son autónomos y los adultos deben dejar que se gobiernen por sí mismos. Se ha incluido a los menores en el proceso de emancipación que ha conseguido dar voz a colectivos como el de las mujeres o los trabajadores y dotarles de la dignidad que merecen. Pero la infancia pertenece a otra categoría, distinta de la de los adultos. La infancia necesita protección y resguardo precisamente para acceder al estado adulto. Al concentrarse en el bienestar del niño y de la niña, la educación no ha percibido la diferencia y ha fracasado.
- 2) Por influencia de la psicología moderna y de la filosofía pragmatista, específica de Estados Unidos (cuyo mentor a propósito de la educación es John Dewey), la pedagogía se ha convertido en una ciencia de la enseñanza centrada en la práctica y liberada totalmente de la materia a enseñar. Ello ha llevado al menosprecio de la formación del profesorado en sus respectivas disciplinas, especialmente en el caso de la educación secundaria. El profesor ha perdido autoridad como experto en su materia específica.
- 3) La tercera idea, derivada asimismo del pragmatismo, es que solo llegamos a saber lo que sabemos hacer por nosotros mismos. La sustitución del aprender por el hacer. No hay que inculcar saberes “muertos”, sino un “saber hacer”. Concomitante con dicha idea es la sustitución del trabajo por el juego. Así, las lenguas no se aprenden con la gramática y la sintaxis sino sencillamente hablando.

Las tres ideas han tenido una consecuencia clara: ralentizar la entrada del infante en el mundo adulto. El mundo infantil se erige como un absoluto, independiente y al margen del de los adultos. La educación deja de tener la finalidad de preparar para la vida adulta.

Como buena filósofa, a partir de las consideraciones anteriores, lo que Arendt se pregunta es en qué ha contribuido el mundo moderno a provocar dicha crisis de la educación, cómo ha sido posible actuar durante tanto tiempo en un sentido contrario al sentido común. Se pregunta también cómo extraer de la crisis de la educación una reflexión sobre el papel que esta debe tener en una sociedad civilizada.

La respuesta que aporta a sus preguntas va dirigida a enfatizar una de sus teorías más reiteradas a lo largo de su obra: el problema fundamental de nuestro tiempo es la falta de responsabilidad, que conduce a la dejación de autoridad que tiene el adulto con respecto a la educación o con respecto a la infancia. La función de la escuela es introducir al menor en el mundo y, al hacerlo, responsabilizarse del mundo al que el adulto representa. Si el adulto no asume dicha responsabilidad por el mundo en el que ha colocado a la infancia, renuncia a su autoridad. Es más, la relación con la infancia nos compete a todos, no podemos dejarla solo en manos de pedagogos. A los adultos en general nos corresponde mostrar nuestro mundo a los más jóvenes, el mundo que hemos heredado y hemos ido construyendo. A las generaciones que nos siguen, por el contrario, les corresponderá hacerse cargo de reformar e innovar, si así lo consideran, lo que se les ha transmitido.

Así entendida, la tarea del educador es dura, reconoce Arendt, porque es conservadora. Pero es que la educación no puede dejar de ser conservadora porque no se educa sin conservar la tradición, ya que el educador es el vínculo entre lo viejo y lo nuevo, la educación tiene que respetar el pasado. La idea de lo nuevo es central en la filosofía de Arendt. Pero lo nuevo, añade ella misma, es patrimonio no de los adultos, sino de las nuevas generaciones. Los que tienen la misión de educar han de conseguir que los más jóvenes no se vean rechazados del mundo sin, al mismo tiempo, hurtarles la posibilidad de hacer algo nuevo, prepararlos para renovar un mundo común.

Esa afirmación de que la función de los adultos es conservar el pasado y ponerlo en manos de los más jóvenes a quienes, en todo caso, les corresponde la función de reformar y construir el futuro, no es la que se deduce de ciertas propuestas pedagógicas que subvierten la relación tradicional entre enseñar y aprender. Una relación en la que, si se entiende adecuadamente, no hay que dudar en darle el protagonismo a quien enseña ni en atribuir al aprendizaje virtudes como la perseverancia, la diligencia, el esfuerzo, la aplicación al estudio, la autodisciplina o lo que hoy llamamos resiliencia. Virtudes todas ellas pedagógicamente valiosas, pero nada explícitas en los nuevos principios metodológicos de la pedagogía. La jerarquía entre profesorado y alumnado debe mante-

nerse y no ponerla en duda con el argumento de que es poco democrática, pues ninguna sociedad democrática prescinde de las jerarquías. Si no llegamos a distinguir el lugar que debe ocupar cada uno, caemos en el error que denuncia Arendt: pretendemos dar una voz a la infancia que aún no le corresponde, que le corresponderá cuando entre en el mundo adulto, pero para eso hay que educarla, para que ese acceso sea lo más satisfactorio posible. Si nos cargamos lo que en definitiva es la autoridad del docente, nos cargamos la educación en sí misma, como bien hace notar Ricardo Moreno: «¿Para qué sirve la autoridad de los padres? Pues para educar a los hijos. ¿Por qué es necesario educar a los hijos? Para que puedan en el futuro prescindir de la autoridad de los padres». Y no es una contradicción: «Solo obedeciendo se puede llegar a prescindir de la autoridad de quien tiene el deber de mandar. Solo obedeciendo a la ley llegaremos a ser libres». Lo dijo Kant.

4. Educar para la igualdad

Si los fines de la educación se resumen en uno solo que es el de educar para la libertad, dicho fin es mero formalismo si no se parte del supuesto de la universalización de la educación cuyo cometido es hacer a las personas más *iguales*. El derecho a la educación es un derecho universal, el primero que se reconoció entre los llamados derechos sociales derivados del principio de igualdad. Una de las funciones de un sistema de educación público es corregir las desigualdades económicas, sociales y culturales, ofreciendo formación y oportunidades a las más desiguales. Este propósito fue perfectamente recogido por la LODE y ratificado por la LOGSE al extender la educación obligatoria a los dieciséis años. Y no es de extrañar que, junto a la extensión del derecho a la educación, apareciera un gran problema que no sabemos resolver: el del fracaso escolar.

Muchas de las innovaciones pedagógicas experimentadas desde entonces se han concentrado en el propósito de atender a la diversidad del alumnado por medio de la llamada “educación comprensiva”, un principio muy loable, pero que añade un sinfín de dificultades a la misión de enseñar, especialmente en un país como el nuestro, que no se distingue por ir en cabeza de una aportación presupuestaria suficiente para abordar las situaciones de desigualdad que



van apareciendo. Precisamente porque la complejidad es mayor, se hace necesario dotar a los centros y a los docentes de más expertos e instrumentos para atender a la diversidad de situaciones y problemas que derivan de una realidad social cada vez más plural y heterogénea.

Conseguir una escuela que actúe de ascensor social y que sea lo más igualitaria posible es una misión de la comunidad educativa en su conjunto. No es un logro automáticamente derivado del reconocimiento del derecho a la educación. Es necesaria la colaboración de toda la comunidad educativa incluido el alumnado, al que hay que hacer especialmente sensible a la desigualdad. Los niños al ser escolarizados caen en la cuenta de algo que en la estrecha comunidad familiar no podían percibir: que su mundo y el de los otros es distinto. Lo que han de aprender a ver es que la desigualdad no es un hecho inevitable, sino una injusticia que hay que remediar.

Hay mucho que enseñar a este respecto aprovechando las situaciones de dominación y discriminación que se viven en el día a día de la escuela. Hay que reconducir la reacción espontánea del niño a rechazar al que no es como él. Las faltas de respeto entre alumnos, el acoso cada vez más descarnado, la burla, la desconsideración hacia el menos favorecido deberían ser actitudes firmemente reprimidas y tachadas de intolerables. Para atender a la diversidad de un modo apropiado, hay que aprender a distinguir entre la desigualdad y la diferencia. Si la primera es injusta, las diferencias deben ser aceptadas; el principio de igualdad solo va dirigido a borrar las diferencias injustas.

El niño debe aprender todas estas cosas, no desde consideraciones teóricas ni como asignaturas o competencias a añadir al currículum, sino haciéndole partícipe de una comunidad que se rige por unos valores éticos que son imperativos. Así se enseña el civismo, como compendio de todas las virtudes que debe adquirir un ciudadano demócrata, obligando a las personas a comportarse cívicamente. Aristóteles explicó muy bien que la ética no se enseña como las demás materias, sino con la práctica, la reiteración de hábitos, el esfuerzo repetido. Es ahí, en la formación moral o cívica, donde la participación del alumnado podría tener un papel más relevante siempre bajo la égida de la autoridad del adulto que le enseña a discernir lo que se debe y lo que no se debe tolerar.

Participar en el ámbito escolar no puede ser algo restringido a la toma de decisiones colectivas a propósito, por ejemplo, del lugar para ir de excursión o del museo que hay que visitar. Como explica Joan Manuel del Pozo, «hay una participación que es anterior a los órganos de decisión, que es la participación efectiva en los valores y responsabilidades educadoras que pertenecen a cada uno: a las familias, por un

lado, pero también a los docentes y alumnos, que no participan en órganos de decisión, sino en el día a día de las aulas, los pasillos, los patios. Participar, desde este punto de vista, es mucho más que tener voz y voto en órganos colegiados: es simplemente vivir de manera integral, activa y comprometida los procesos propios del colectivo, la comunidad escolar en este caso».

Claro está que para que dicha forma de participación pueda realizarse, a los centros educativos hay que otorgarles una confianza que la burocratización administrativa se empeña en negarles. Los centros educativos no pueden ser agregados de personas cada una de las cuales hace su trabajo prescindiendo del resto de agentes. Ni seguramente es buena la proliferación de expertos a los que se adjudica el tratamiento y resolución de las lacras que van apareciendo. Los llamados proyectos educativos de centro deben serlo de verdad y abordar con valentía los problemas de convivencia, de orden, de organización y de fracaso que cada centro registra. Mariano Fernández Enguita plantea que para recuperar la fe en la institución escolar hacen falta tres cosas: un control y una inspección real y efectiva, con consecuencias en el caso de que haya incumplimiento; incentivos para las personas o los centros que cumplen sus objetivos; una cultura consistente en saber lo que hay que hacer y verse acompañado por el conjunto de la comunidad cuando las cosas se hacen bien.

Son muchos los retos globales a los que se enfrenta la humanidad cuyo abordaje requiere un cambio de costumbres: el desarrollo sostenible, el cambio climático, la revolución digital, los movimientos migratorios. Propiciar ese cambio es también cometido de la educación familiar y escolar y no hay mejor forma de llevarlo a cabo que haciendo partícipe a la infancia y la juventud de las exigencias que derivan de una nueva forma de vivir menos individualista, más solidaria y menos hedonista. La consigna presente en la ordenación de enseñanzas mínimas derivada de la LOMLOE de que hay que formar el espíritu crítico no es una tarea banal. Es, precisamente, lo que posibilita la transición a una mente madura, capaz de pensar por sí misma, de actuar con libertad. Existen iniciativas escolares que estimulan actividades por las que el alumnado entra en contacto con el desastre ecológico, la inmigración, la discapacidad y tantos otros temas problemáticos de nuestro mundo. Son esas actividades formativas, en las que el alumnado se implica muy directamente, las que revuelven la conciencia y ejercitan en la crítica de un mundo deshumanizado.

Pero aquí hay que insistir otra vez en que la madurez moral o la conciencia autónoma no se forman si no van precedidas de conocimiento e información. Una conciencia autónoma es una mente ilustrada, como explicó Kant. El pensamiento crítico se desa-

rolla a partir del conocimiento de las causas de lo que ocurre, de un análisis conceptual y un razonamiento rigurosos. No es una acumulación apresurada de opiniones sin fundamento.

5. La educación sentimental

La inteligencia emocional se ha convertido en un apartado imprescindible de la educación. Pese a que se ha criticado mucho esta nueva moda, si sabemos entenderla bien, no creo que sea solo un recurso pasajero. Llamar la atención sobre la importancia de las emociones y los sentimientos era necesario cuando el énfasis puesto en la razón sacrificó la importancia de los afectos incluso para el ejercicio de la racionalidad. La llamada razón pura no es más que un simulacro kantiano que, como el mismo filósofo reconoció, no funciona en la práctica si no la estimula el sentimiento. Por lo que hace a la educación, la docencia no es factible si no pasa por conocer al educando y ver cómo reacciona afectivamente ante lo que recibe en la escuela por parte de maestros y compañeros. Los afectos infantiles deben ser moldeados y adaptados a fin de que el niño se encuentre bien consigo mismo y entre los demás. A su vez, los sentimientos son el móvil que nos hace actuar, pues no basta saber que hay comportamientos incorrectos, sino sentir vergüenza cuando estos se producen, especialmente si el agente en el que se encarnan es uno mismo. La diferencia teórica y abstracta entre el bien y el mal no es suficiente para inclinarnos hacia el bien y evitar el mal; hay que querer, estimar o apreciar el bien y detestar el mal desde la visceralidad. Hace falta voluntad, la cual también se educa, ya que es un aspecto ineludible de la educación moral de la persona.

La incorporación de la inteligencia emocional al proceso educativo no tiene solo como finalidad corregir una concentración equivocada en el valor del coeficiente intelectual de las personas, como si ese fuera el factor preminente a la hora de potenciar capacidades o habilidades. Saber relacionarnos con los demás, tener autodominio, controlar los impulsos, perseverar, empatizar con los que sufren, respetar al superior y al igual, son rasgos del carácter que tienen un componente emotivo claro cuando el individuo los interioriza y se siente mal si no se practican. Hay que contar con las emociones, tanto para corregirlas como para fomentarlas, lo cual significa que tienen un lugar importante en la concepción de la ética. No hay que olvidar que Daniel Goleman encabeza su famosísimo libro con una cita de la *Ética a Nicómaco* de Aristóteles: «Cualquiera puede enfadarse, eso es muy sencillo. Pero enfadarse con la persona adecuada, en el grado exacto, en el momento oportuno, con el propósito justo y del modo correcto, eso, ciertamente, no resulta tan sencillo».

Uno de los filósofos que supo integrar las emociones en la ética (él las llamaba afectos) fue Spinoza.

A diferencia de la mayoría de los filósofos que veían los afectos como un estorbo para llevar una vida ordenada, Spinoza piensa que forman parte de nuestro ser, son expresiones del deseo que nos mueve a actuar. El amor, el miedo, el odio, la envidia, la compasión, la ira, no son vicios —dice—, son «afecciones del alma» que nos pertenecen como humanos. Lo que hay que hacer es conocerlos, averiguar sus causas y, si es preciso, reconducirlos; algunos deben ser reprimidos, otros deben ser potenciados, en función de que contribuyan o no al bienestar de uno mismo y del conjunto de la sociedad. Efectivamente, esto es lo que la educación debería hacer con las emociones: discernir hasta qué punto deben ser cultivadas o reprimidas. Todas las emociones son, en principio, afecciones espontáneas e incontrolables por parte del sujeto quien, gracias a la reflexión y al razonamiento, puede ir viendo si es bueno potenciarlas y convertirlas en sentimientos más permanentes. El miedo a la oscuridad es habitual en un niño hasta que descubre que carece de causa real y lo desecha; la indignación es la reacción inmediata ante una ofensa que, una vez considerada con calma, puede llevar a desconsiderar el enfado por inconveniente, ridículo o inútil; la vergüenza puede estar causada por prejuicios sociales inadmisibles, pero también puede ser la reacción adecuada a una acción que solo merece reproche. Vale la pena leer la *Retórica* de Aristóteles, donde el filósofo hace un análisis detallado de las emociones más habituales, no para descartarlas, sino para hacer ver en qué condiciones es conveniente sostenerlas.

Puesto que la motivación es actualmente uno de los elementos más preocupantes del proceso de educar, la gestión o el gobierno de las emociones tiene que ser parte importante de tal cometido. Hay que tener claro qué emociones contribuyen a formar individuos fuertes, valientes, con criterio para actuar como se debe, responsables y cívicos. Aprender a sentir miedo, indignación o vergüenza, cuando así lo exigen las creencias morales, es una tarea larga pero necesaria para la convivencia democrática y que no puede ser obviada como una de las tareas de la educación.

Es cierto que no es solo la escuela la que debe hacerse cargo de la educación sentimental de la infancia; la familia es un agente tanto o más importante y es buena la complicidad entre una y otra, cosa que no siempre ocurre. No solo la familia y la escuela, sino todo el entorno social debería cooperar en el reconocimiento de una serie de valores innegociables que hay que mantener en el lugar más alto de la jerarquía de las motivaciones sociales. Que eso está lejos de ser así no es una noticia nueva. Las sociedades conformadas por la ideología ultraliberal y por la economía de consumo fomentan los deseos individuales, entienden que en ellos reside el gran valor de la libertad, y no han conseguido construir un *ethos*, un subsuelo moral favorable al buen funcionamiento

de la democracia, de la convivencia pacífica y de la búsqueda del bienestar para todos.

Aunque la escuela tiene aquí un papel primordial, hay que insistir en que no se le puede pedir solamente a esta institución que corrija los desmanes del ultraliberalismo; pero, a su vez, también hay que pedírselo. Siempre he pensado que la educación ha de ir a contracorriente, precisamente para conservar los valores que tradicionalmente hemos ido consensuando aunque no haya habido demasiada voluntad por parte de nadie de llevarlos a la práctica. Este es el sentido, creo, de la alerta de Arendt ante la irresponsabilidad de los educadores con respecto a la transmisión de un mundo que merece ser conservado.

Si el profesorado hace suya esa obligación de acompañar al alumnado en el gobierno de las emociones, sin duda ahí tendrá un lugar importante la participación. No la participación consistente en un superficial intercambio de opiniones sobre el último escándalo, sino la participación sostenida que consiste en dejar claro que determinadas formas de actuar que se aceptan como inevitables nunca deberían ser aceptadas ni nadie debería complacerse en ellas. Así es como entendió Aristóteles el cultivo de las virtudes, como una segunda naturaleza que conforma la personalidad del individuo y hace de él una persona respetuosa, valiente, templada, equitativa, compasiva, generosa, moralmente adulta. Nadie nace siendo una persona virtuosa, educada o cívica; se aprende a serlo no a base de teorías, sino con la práctica, con respuestas a casos concretos, conformando una manera de ser que acabe deshabilitando al sujeto con respecto a las reacciones emotivas inconvenientes para la convivencia y habituándole a tener los sentimientos adecuados para convivir en paz. Esa práctica en la que se ama la concordia y se desprecia el odio, hay que vivirla, sentirla como buena, respirarla en el clima en que uno es educado. Al docente o al educador le corresponde la obligación de cultivar ese ambiente suscitando para ello la complicidad del educando.

¿Cómo? La respuesta es que no hay fórmulas ni métodos para hacerlo. Hemos visto que el acoso, cada vez más frecuente en las aulas, no se combate únicamente activando unos protocolos. Las metodologías no corrigen los vicios. Tampoco lo hace el razonamiento puro. Hay que remover los sentimientos

a fin de suscitar las reacciones pertinentes. Si somos un compuesto de razón y emoción, el objetivo es que la emoción esté al servicio del uso de la razón, y no al contrario.

Sócrates supo enseñar que la educación es un proceso mayéutico, un cuestionamiento constante y dialógico que consiste en hacer aflorar la ignorancia de quienes creen saberlo todo y saben muy poco, o están equivocados al creer que es bueno y justo lo que no lo es. Condorcet, en *Cinco memorias sobre la instrucción pública*, dice sobre la instrucción que «no se trata de someter cada generación a las opiniones y a la voluntad de la generación anterior; sino de instruir las cada vez más, con el fin de que cada uno se haga cada vez más digno de gobernarse con su propia razón». Apoyándose en los filósofos ilustrados, leemos en *Escuela o barbarie* que «Educar en el contexto de una escolarización masiva y obligatoria, implica el acompañamiento total del sujeto en la escuela, que abarca desde la función de instruir (cada vez menos) hasta la de formar en valores con el fin de crear un determinado tipo de personalidad, conciencia o ciudadano».

La corriente imparable de la nueva pedagogía, que desdeña el conocimiento por sí mismo y lo sustituye por unas competencias y unos procedimientos de difícil comprensión es, en gran parte, culpable de la distinción, que nunca debió producirse, entre instruir y educar. Se han levantado ya muchas voces contrarias a separar ambos conceptos, la más autorizada la de Sánchez Ferlosio, en un sublime artículo con el sugerente título de *Borriquillos con chándal*. Como él argumentó y otros también lo han hecho siguiendo su estela, pensar que se puede instruir, es decir, transmitir unos saberes sin educar, es un absurdo que ningún maestro o profesor que se precie de serlo puede defender. Pero tampoco es posible lo contrario: educar sin instruir. ¿Cómo se va a potenciar lo mejor que puede dar el alumnado, cómo dirigirle en el aprendizaje que el maestro o maestra lleva a cabo sin tratar de conseguir que haga suyos unos principios básicos, los criterios sobre el bien y el mal, la importancia de escuchar y el respeto que merece quien enseña porque tiene autoridad para hacerlo?

El protagonismo excesivo dado al alumnado en detrimento de la autoridad del profesorado, junto a la creencia nada fundamentada de que lo que moti-



va, es decir, estimula emotivamente al alumnado, es el conocimiento relacionado con su entorno inmediato y su vida cotidiana (¡otro de los errores de la nueva pedagogía!), han llevado a eliminar de la misión de enseñar todo aquello que es necesario aprender para comportarse como una persona adulta y cívica. Lo explica maravillosamente Mercedes Ruiz Paz, en una de las mejores revisiones críticas que he leído de un sistema educativo que no acierta a entender la educación como el imperativo de poner límites. Es cierto que la actitud pasiva del alumnado no es buena, pero quien debe despertar al niño del letargo o sacudirle la pereza es el docente que de ningún modo puede abandonarse al temor de dejar sentir demasiado su presencia. «La escuela —escribe la autora citada— no se puede plantear en términos excluyentes donde o habla el maestro o habla el alumno; que si una escuela regida por el autoritarismo y basada en el silencio sepulcral de los muchachos no beneficia a nadie, también es perjudicial el abatimiento de la clase magistral del profesor, porque el profesor es vehículo transmisor de cultura para sus alumnos y su intervención y su capacidad de apasionar a los chicos con determinados conocimientos pueden ser decisivos para su futuro».

Estoy convencida de que no hay mejor estrategia para interesar al alumno por el conocimiento que la del entusiasmo que destila el maestro o el profesor en la enseñanza. Los alumnos y alumnas captan enseguida el amor por el saber cuando lo hay y se manifiesta en el aula, es ese amor lo que les arrastra, la principal motivación. Los buenos maestros saben hacerlo. Recordemos al que fue maestro de Albert Camus, Louis Germain, a quien el escritor dedicó unas emotivas palabras de recuerdo y admiración cuando recibió el Premio Nobel. En su novela autobiográfica e inacabada, *Primera Memoria*, Camus cuenta cómo con el señor Bernard [nombre ficticio de Germain] «la clase siempre resultaba interesante, por la sencilla razón de que amaba con pasión su profesión». Aunque el método del señor Bernard «consistía en no ceder ni un ápice en cuestión de conducta», sin embargo, sabía «hacer vivaces y divertidas sus enseñanzas». Los alumnos, muchos de los cuales venían de un entorno muy pobre y humilde, como era el caso del propio Camus, «en la clase del señor Germain sentían por primera vez que existían y que eran el objeto de la más alta consideración: se les juzgaba dignos de descubrir el mundo».

Hay más ejemplos, menos famosos, pero similares al del Sr. Germain de Camus. Recientemente, la compositora Raquel García-Tomás, premio Nacional de Cultura 2020, autora de la ópera *Alexina B.*, estrenada nada menos que en el Liceu de Barcelona, confesaba que el abrazo que más esperaba después del estreno era el de su maestra Lys Vilà, la que le enseñó a tocar el piano a los diez años, la que descubrió y validó su talento y cambió su vida.

En definitiva, entiendo que la participación del alumnado en el proceso educativo merece apoyo en la medida en que contribuya a hacer más efectivos los fines de la educación, que no son otros que los que determina nuestra Constitución al reconocer dicho derecho fundamental. Ese y no otro debe ser el para qué desde el que evaluar las bondades de la participación. Una evaluación que corresponde hacer sobre todo a los agentes del proceso educativo escolar que son los docentes. Como les corresponde también decidir, individual y colectivamente, cómo llevar a cabo y cómo conseguir que el alumnado se sienta realmente partícipe del proceso en el que está implicado. No hay metodologías milagrosas que sustituyan el esfuerzo sostenido del maestro que ensaya de continuo la mejor forma de evitar que su alumnado desconecte de sus enseñanzas. Lo que enseña a enseñar es la experiencia vivida por quien se dedica a enseñar. El magisterio es una actividad vocacional, el mayor activo con el que cuenta una profesión que tiene en sus manos, como quizá ninguna otra, el futuro de las nuevas generaciones. Dejemos que esa vocación se desarrolle con libertad y sin presiones burocráticas que la estorban.

Referencias

- Arendt, H. (1954). *Entre el pasado y el futuro*. Península.
- Aristóteles (1985). *Ética Nicomáquea*. Gredos.
- (1990). *Retórica*. Gredos.
- Berger y Luckmann (1967). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Camps, V. (2008). *Creer en la educación. La asignatura pendiente*. Península. (Creure en l'educació. Edicions 62).
- (2011). *El gobierno de las emociones*. Herder.
- (2019). *Virtudes públicas*, edición ampliada. Arpa.
- Camus, A. (1994). *Le premier homme*. Gallimar.
- (2022). *Cartas a mi maestro*. Plataforma Editorial.
- Condorcet, M. (2001). *Cinco memorias sobre la instrucción pública*, Morata.
- Enkvist, I. (2000). *La educación en peligro*. Unisón.
- Fernández Enguita, M. (2011). *L'educació en temps de crisi*, Centre d'Estudis Jordi Pujol.
- Fernández Liria, O., García Fernández, E. y Galindo E. (2017). *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Akal.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.

Kant, I. (1985). *¿Qué es la Ilustración?* Tecnos.

Luri, G. (2020). *La escuela no es un parque de atracciones. Una defensa del conocimiento poderoso*. Ariel.

Moreno Castillo, R. (2016). *La conjura de los ignorantes. De cómo los pedagogos han destruido la enseñanza*. Pasos Perdidos.

Del Pozo, J. M. (2014). *Educacionari. Una invitació a pensar i sentir l'educació a través de seixanta conceptes*. Edicions 62.

Ruiz Paz, M. (2000). *Los límites de la educación*. Unisón.

Sánchez Ferlosio, R. (1986). *Mientras no cambien los dioses, nada ha cambiado*. Alianza.

Spinoza (1975). *Ética*. Editora Nacional.



Autoría

Victoria Camps Cervera es doctora en Filosofía y ha sido catedrática de Filosofía moral y política por la Universidad Autónoma de Barcelona, de la que actualmente es profesora emérita. Entre 1990 y 1993 fue vicerrectora de relaciones internacionales de dicha Universidad. En 1993 fue elegida senadora por el PSC-PSOE. En el Senado presidió la Comisión de estudio de contenidos televisivos y coordinó un informe sobre la calidad de la televisión pública. Ha sido consejera del Consell Audiovisual de Catalunya desde 2002 a 2008. Actualmente es presidenta de la Fundació Víctor Grifols i Lucas. También fue presidenta del Comité de Bioética de España y del Comité de Bioètica de Catalunya. Ha sido consejera permanente del Consejo de Estado entre 2018 y 2022. Es doctora *honoris causa* por la Universidad de Huelva.

Entre sus libros destacan *Virtudes públicas*, *El siglo de las mujeres*, *La voluntad de vivir*, *Creer en la educación*, *El gobierno de las emociones*, *Breve Historia de la Ética*, *Elogio de la duda* y *Tiempo de cuidados*.

Entre sus galardones, cuenta con el Premio Espasa de Ensayo (1990), el Premio Internacional Menéndez Pelayo (2008) y el Premio Nacional de Ensayo (2012).



Atardecer del día 4 de mayo sobre las campanas del reloj del Consejo Escolar del Estado. Durante el proyecto se vio que, debido a la orientación del edificio en el eje este-oeste, habría un día concreto en el que podríamos enhebrar el aparente camino del Sol con la yuxtaposición de las campanas del reloj. No en vano el sol es un reloj que nos invita a pensar acerca del tiempo y ese día hizo mucho sol. La simetría que proporcionan las campanas, la solidez geométrica de las tejas apoyadas en el muro, la apariencia de un velo verde irreal que envuelve ese fragmento de arquitectura dejan libre el espacio para que irrumpa un haz blanco y potente de luz que atraviesa el cielo y alcanza el punto central de la imagen.

Tiempo de exposición: 12 horas del 4 de mayo de 2023.



EL ALUMNADO COMO AUTORREGULADOR DE SU APRENDIZAJE

STUDENTS AS SELF-REGULATED LEARNERS

Héctor Ruiz Martín

International Science Teaching Foundation

Resumen

Para empoderar a los estudiantes como protagonistas de su propio aprendizaje resulta oportuno ayudarles a ser mejores aprendientes. En eso consiste precisamente enseñarles a aprender o enseñarles a autorregular su aprendizaje. El estudiante autorregulado se caracteriza por emplazarse deliberadamente a realizar las acciones que le ayudarán a alcanzar sus metas de aprendizaje, y a evaluar la idoneidad de sus elecciones en relación con sus logros. Además, el estudiante autorregulado gestiona sus emociones eficazmente para mantener alta su motivación, conseguir adherirse a sus planes y optimizar su rendimiento en las tareas de aprendizaje o evaluación. La habilidad de autorregulación puede promoverse mediante la enseñanza explícita y la modelización. Una de las maneras más efectivas de hacerlo consiste en enseñar a los estudiantes buenas estrategias de aprendizaje, basadas en la investigación sobre cómo aprenden las personas, tales como la práctica espaciada, la práctica de la evocación o las estrategias elaborativas. Cuando enseñamos a los estudiantes a autorregular su aprendizaje, esto es, cuando les enseñamos a aprender, no solo contribuimos a mejorar su rendimiento académico, sino que también les ayudamos a desarrollar su autonomía, iniciativa y confianza. En consecuencia, les ayudamos a convertirse en los principales agentes de su aprendizaje, tanto en el contexto escolar y académico como a lo largo de toda la vida.

Palabras clave: Autorregulación, estrategias de aprendizaje, metacognición, autoeficacia, aprender a aprender.

Abstract

To empower students as protagonist of their own learning we need to help them to be better learners. This is precisely what teaching them how to learn or teaching them to self-regulate their learning consists of. The self-regulated student deliberately sets out to perform the actions that will help them achieve their learning goals and evaluates the suitability of their choices in relation to their achievements. In addition, the self-regulated student effectively manages their emotions in order to maintain high motivation, adhere to their plans, and optimize their performance in evaluation or learning tasks. The ability to self-regulate can be promoted through explicit teaching and modeling. One of the most effective ways to do this consists of teaching good learning strategies, based on researching learning methods, such as spaced practice, retrieval practice or elaborative strategies. When we teach students to self-regulate their learning, that is, when we teach them how to learn, we contribute to improving their academic achievement, as well as help them develop their autonomy, initiative and confidence. Consequently, we help them become the main agents of their own learning, both in the academic contexts and throughout their entire lives.

Keywords: Self-regulation, learning strategies, metacognition, self-efficacy, learning to learn.

1. La habilidad de aprender

Resulta paradójico que a menudo convenga insistir en que los estudiantes deben participar en su propio proceso de aprendizaje. El aprendizaje ocurre en el cerebro de quien aprende, por lo que sería imposible que se produjese si este no pone de su parte. Tal como expresaba oportunamente Herbert A. Simon (1916-2001), investigador en psicología cognitiva y Premio Nobel de Economía, «el aprendizaje es resultado de lo que el alumno hace y piensa, y solo de lo que el alumno hace y piensa. El profesor solo puede promover el aprendizaje influyendo en lo que el alumno hace para aprender».

Las ciencias cognitivas nos han enseñado que cuando se trata de adquirir conocimientos duraderos, transferibles a nuevas situaciones y funcionales (que nos permiten razonar de nuevas maneras), las personas deben pensar sobre el objeto de aprendizaje, tratando de darle significado (Fiorella y Mayer, 2015). Atender a una información no es suficiente, pues el aprendizaje no depende tanto de que la información llegue a nuestra mente como de lo que hagamos con ella a continuación. Por lo tanto, la enseñanza no puede consistir solamente en poner al alcance del alumnado el objeto de aprendizaje, sino que también debe procurar que los estudiantes se emplacen a realizar el tipo de acciones que los llevarán a pensar y dar sentido a lo que deseamos que aprendan. El psicólogo educativo Ernst Rothkopf (1925-2012) lo expresaba oportunamente así: «Podemos llevar el caballo al río, pero a su estómago sólo llegará el agua que él beba» (Rothkopf, 1970). Del mismo modo, podemos facilitar el acceso al objeto de aprendizaje a nuestro alumnado, pero que lo aprendan dependerá de lo que hagan con él. Enseñar consiste, por lo tanto, en proporcionar las experiencias que los aprendientes requieren para lograr el aprendizaje, y establecer las condiciones adecuadas para que se impliquen en ellas. En este sentido, enseñar consiste en ayudar a aprender.

Sin embargo, esto no debe confundirse con que los estudiantes deban decidir qué aprender o cómo aprenderlo. En cuanto a lo primero, la función que desempeña la escuela como garante de oportunidades, como medio para ampliar los horizontes de todo niño o niña con independencia de su origen social, lo hace desaconsejable, al menos en parte. Por lo que respecta a lo segundo, la investigación en ciencias del aprendizaje nos ha revelado que las personas no somos hábiles juzgando la eficacia de los métodos que empleamos para aprender (Finn y Tauber, 2015; Carpenter, Witherby y Tauber, 2020). De ahí que sea tan importante la guía y retroalimentación que nos pueda proporcionar un enseñante, pero también el hecho de aprender a ser más eficaces como aprendientes.

De las ocho competencias básicas definidas por la Unión Europea como objetivos prioritarios de la

educación, “aprender a aprender” es una de las más relevantes. No obstante, puede que también sea una de las más incomprendidas. En primer lugar, si necesitamos aprender a aprender, entonces ¿cómo podemos aprender en primera instancia? En segundo lugar, no hay duda de que las personas aprendemos de forma natural y espontánea, por lo tanto, ¿qué sentido tendría aprender algo que ya sabemos hacer?

Aunque el término aprender a aprender pueda resultar extraño a muchas personas, en realidad adquiere mucho sentido si lo interpretamos a la luz de la ciencia de cómo aprenden las personas. Si bien nuestro cerebro aprende de manera espontánea de todas nuestras experiencias y acciones cotidianas, y a pesar de que está preparado para adquirir ciertas habilidades importantes sin esfuerzo aparente —como el habla en nuestra lengua materna—, hay muchas cosas que no podemos aprender a menos que hagamos un esfuerzo consciente por aprenderlas (Geary, 2007). Esto es particularmente cierto para la mayoría de las habilidades y conocimientos que se enseñan en la escuela (matemáticas, ciencias, literatura, geografía, lectura, escritura, etc.). En estos casos en que el aprendizaje conlleva un acto deliberado y sostenido en el tiempo, aprender puede considerarse una habilidad, la cual puede llevarse a cabo con mayor o menor eficacia. Y aunque, como sucede con todas las habilidades, las personas presentan diferencias de partida en su habilidad como aprendientes, que derivan tanto de su constitución genética como de sus experiencias previas, su desempeño también dependerá de aquello que hagan cuando traten de aprender algo. En otras palabras, dependerá de las estrategias de aprendizaje que empleen. En realidad, cuando nos enfrentamos a un desafío de aprendizaje, lo que hagamos exactamente y las circunstancias en que lo hagamos influirán en la calidad del aprendizaje logrado, en lo que respecta a su durabilidad y capacidad de transferencia.

Por desgracia, la memoria no está bajo nuestro control directo, de manera que no podemos pedirle que recuerde u olvide información a voluntad (Hyde y Jenkins, 1973). Al aprender, lo que hacemos es realizar las acciones que creemos que harán que nuestro cerebro retenga la información o las habilidades que deseamos adquirir, de modo que podamos recuperarlas en el futuro. Sin embargo, nunca contamos con la garantía de que eso suceda. La investigación científica ha aportado múltiples evidencias de que hay ciertas acciones y circunstancias que son mucho más efectivas para mejorar la retención de lo aprendido, pero que a menudo no son intuitivas (Bjork y Bjork, 2011). En concreto, las acciones que realizamos mientras aprendemos pueden dar como resultado conocimientos transitorios o duraderos. Además, lo que hacemos durante el proceso de aprendizaje afectará a la capacidad de transferencia

de los conocimientos y las habilidades adquiridos, es decir, si podemos aplicarlos en diferentes contextos a los del aprendizaje original (Mayer, 2002; Butler, 2010).

Por consiguiente, a pesar de que son muchas personas las que creen que la capacidad para aprender depende únicamente del talento innato, la dedicación y el esfuerzo, lo cierto es que aprender es también cuestión de técnica. Los estudiantes que emplean las mejores estrategias, generalmente porque las han desarrollado por su cuenta (puesto que nadie se las ha enseñado), tienen una gran ventaja sobre sus compañeros que no las emplean. Afortunadamente, es posible reducir estas diferencias enseñando a los estudiantes a utilizar mejores técnicas para aprender (Weinstein et al., 2000). Al aprender qué acciones y circunstancias favorecen los aprendizajes sólidos y flexibles, se puede aplicar este conocimiento en el propio proceso de aprendizaje. Esta es precisamente una excelente manera de aprender a aprender.

2. Factores que modulan la capacidad de aprender

La investigación en psicología cognitiva del aprendizaje de las últimas décadas nos ha permitido arrojar luz sobre los factores cognitivos y emocionales que juegan un papel crucial cuando aprendemos. Realizando un enorme ejercicio de síntesis, podríamos decir que las variables ambientales más significativas que afectan la capacidad de aprendizaje son: los conocimientos previos del estudiante, su motivación para alcanzar sus metas de aprendizaje y las estrategias que utiliza para abordarlas (Ruiz Martín, 2020). Por supuesto, también existen variables de base genética que predisponen a una mayor o menor facilidad para aprender, pero aquí nos centraremos en aquellas que dependen en gran medida de la experiencia.

Los conocimientos previos son clave porque para aprender debemos relacionar la información recibida con hechos y conceptos que ya sabemos y que apreciamos están relacionados con lo que experimentamos. No en vano, nuestra memoria funciona por medio de reutilizar todos los elementos que ya contiene, procedentes de experiencias previas, para representar las experiencias en curso, conectando los elementos nuevos a los existentes. Por ello, cuanto más sabemos sobre algo, más fácil nos resulta aprender sobre ello, pues más conocimientos previos podemos aprovechar y menos elementos nuevos debemos añadir a la memoria a largo plazo.

En realidad, las diferencias en los conocimientos previos del alumnado aparecen pronto y pueden tener consecuencias ya desde los primeros años de escolaridad, en función del entorno en que se han criado. Por ejemplo, un conocidísimo estudio que se llevó a cabo en la década de los 90 en Estados Unidos refleja que, ya a los 3 años de edad, la diferencia en el vocabulario que dominan los menores puede ser abismal en función de su origen socioeconómico (Hart y Risley, 1995). Estas diferencias tienen repercusión en su habilidad para aprender, puesto que resulta más fácil aprender acerca de algo cuando más sabemos sobre ello. Los niños y las niñas con más conocimientos previos no solo parten con una ventaja inicial, sino que además aprenden más rápido.

La motivación también es una diferencia clave entre los estudiantes por lo que respecta a su habilidad para aprender (Eccles y Wigfield, 2020). Esto es obvio, pues la motivación es el estado emocional que nos dispone a destinar tiempo y atención a las tareas de aprendizaje. Si, como hemos dicho, aprender el tipo de cosas que ofrecemos en la escuela requiere de un esfuerzo deliberado, entonces resulta conveniente que exista la voluntad y determinación de llevarlo a cabo y de sostenerlo en el tiempo.

A diferencia de lo que se suele pensar, no obstante, la motivación para aprender algo no es solo una cuestión de interés (el cual, por cierto, se puede promover). En realidad, depende especialmente de otro factor: la confianza que el alumno tenga en su capacidad de aprenderlo (Eccles y Wigfield, 2020). Esta creencia sobre la propia capacidad de lograr un aprendizaje (denominada autoeficacia) se construye con base en las experiencias previas del estudiante y, en especial, viene influida por las causas que el estudiante ha atribuido a sus éxitos y fracasos previos. No en vano, para apuntalar dicha confianza hay pocas cosas tan efectivas como alcanzar éxitos en el empeño de aprender (Usher y Pajares, 2008; Schöber Schütte, Köller, McElvany y Gebauer, 2018).

En efecto, si bien la motivación es importante para el éxito, el éxito es aún más importante para la motivación. Pero el éxito que motiva es el que se percibe como tal, como una victoria que ha requerido de cierto esfuerzo. Por ello, para mantener la motivación de los estudiantes no resulta oportuno rebajar el grado de dificultad de sus metas —que deben situarse a un nivel asumible sin dejar de representar un reto—, sino que lo más conveniente será apoyarlos para que consigan superarlas. En este sentido, una buena manera de hacerlo es precisamente ayudándoles a desa-



rollar su habilidad para aprender. En realidad, tratar de intervenir directamente en la motivación o incluso en la autoestima de los estudiantes con el objetivo de que perseveren en su empeño, no resultará efectivo si no cuentan con las herramientas necesarias para que su esfuerzo produzca resultados. Sin resultados, la motivación no perdurará (Usher y Pajares, 2008).

Esto nos lleva al último de los tres factores más relevantes en lo que se refiere a la habilidad de aprender: las estrategias de autorregulación que el estudiante emplea para guiar sus esfuerzos. Se trata de una variable en la que pocas veces reparamos y, sin embargo, es quizás con la que más directamente podemos contribuir a empoderar a los estudiantes para que se conviertan en protagonistas de su aprendizaje. Al fin y al cabo, se trata de una variable en la que podemos intervenir de una forma relativamente concreta: enseñando al alumnado a aprender, es decir, enseñándoles las acciones y circunstancias que mejor contribuirán a que sus esfuerzos sean más productivos. Esto también incluye enseñarles a gestionar las emociones que modularán su motivación ante las dificultades que son inherentes a cualquier proceso de aprendizaje.

Afortunadamente, las buenas estrategias de aprendizaje y los métodos para gestionar la propia motivación frente a las metas académicas pueden aprenderse por medio de la enseñanza explícita y perfeccionarse con la práctica (Weinstein et al., 2000). Hacerlo no solo mejora ese factor que llamamos autorregulación y que contribuye a la habilidad de aprender, sino que también tiene repercusiones indirectas en los otros dos factores: los conocimientos previos (porque las buenas estrategias de aprendizaje promueven la durabilidad y capacidad de transferencia de lo aprendido) y la motivación (porque las buenas estrategias de aprendizaje hacen más probable el éxito y, con él, la confianza del estudiante en su capacidad de aprender). En definitiva, aprender buenas estrategias de aprendizaje es precisamente uno de los mejores ejemplos de lo que significa aprender a aprender, esto es, aprender a ser un aprendiente capaz de intervenir en los propios procesos de aprendizaje de manera más autónoma y efectiva.

Cuando un estudiante aprende a aprender, por consiguiente, lo que aprende en realidad es a regular sus procesos de aprendizaje. El estudiante autorregulado se caracteriza por emplazarse consciente y deliberadamente a realizar todas aquellas acciones que le conducirán a alcanzar sus metas de aprendizaje, y a evaluar la idoneidad de sus elecciones en relación con

sus logros (Zimmerman, 2001). En otras palabras, el estudiante autorregulado establece sus objetivos, planifica cómo alcanzarlos, los aborda metódicamente y monitoriza sus avances para ajustar sus planes. Además, el estudiante autorregulado gestiona sus emociones eficazmente para mantener alta su motivación, conseguir adherirse a sus planes y optimizar su rendimiento en las tareas de aprendizaje o evaluación. Así, la autorregulación del aprendizaje se produce a nivel cognitivo y emocional.

3. Autorregulación cognitiva: la metacognición

Aprender a aprender implica hacerse consciente del propio proceso de aprendizaje y tomar las riendas de este. En este sentido, el término metacognición se refiere precisamente al acto de hacerse consciente de los propios procesos cognitivos (Brown, 1987). Esto incluye, por ejemplo, la reflexión que podemos realizar sobre la manera en que hemos abordado un problema, o la valoración que podemos hacer sobre nuestro nivel de aprendizaje alcanzado tras una actividad. Actuamos de forma metacognitiva cuando planificamos el repaso de una lección para consolidar el aprendizaje, porque reconocemos los efectos del olvido, o cuando empleamos otro método de resolución alternativo para comprobar si hemos resuelto bien un problema. En definitiva, la metacognición incluye todo acto que emprendemos estratégica y deliberadamente para aprender, así como la evaluación que realizamos de su eficacia tras llevarlo a cabo.

Además, cuando reflexionamos sobre las propias creencias acerca del aprendizaje o con respecto a nuestra capacidad de aprender algo (autoeficacia), también estamos aplicando la metacognición. En resumen, la metacognición en el contexto de los procesos de aprendizaje se produce cuando reflexionamos sobre nuestras propias ideas, nuestros procesos mentales y nuestro desempeño cognitivo e intervenimos conscientemente en cualquiera de estos aspectos con vistas a alcanzar nuestros objetivos de aprendizaje.

Las habilidades metacognitivas, como todas las habilidades, pueden aprenderse y desarrollarse. Cuando lo hacemos, aprendemos a aprender y mejoramos así nuestras destrezas de aprendizaje. De hecho, la investigación educativa nos proporciona una buena cantidad de evidencias sobre el hecho de que mejorar las habilidades metacognitivas de los estudiantes puede conllevar una mejora muy significativa



de sus resultados académicos (McClelland y Cameron, 2011). Es más, los estudiantes que destacan por sus habilidades metacognitivas suelen estar entre los más exitosos desde un punto de vista académico (Zimmerman y Martinez-Pons, 1986). En algunos estudios, la habilidad metacognitiva ha sido incluso mejor predictor de los resultados académicos que el cociente intelectual (Gomes, Golino y Menezes, 2014).

¿Qué caracteriza al estudiante que ha desarrollado buenas destrezas metacognitivas? El estudiante que regula sus procesos de aprendizaje desde el punto de vista cognitivo es, ni más ni menos, un estratega del aprendizaje. En este sentido, se caracteriza por llevar a cabo las siguientes acciones cuando se enfrenta a un reto:

- **Establecimiento de metas.** Lo primero de todo, el estudiante autorregulado se asegura de que entiende cuáles son los objetivos de aprendizaje que se le plantean e incluso trata de descomponerlos en objetivos intermedios, que se emplazará a alcanzar progresivamente. Además, evalúa sus conocimientos previos y realiza una estimación de sus opciones con el objeto de dilucidar si necesitará ayuda para afrontar las tareas.
- **Planificación.** Para alcanzar sus objetivos, el estudiante autorregulado toma las riendas de su aprendizaje y planifica las tareas que va a realizar. Establece un calendario, organiza sus sesiones de estudio, dispone los medios y las condiciones oportunas para aprender (dentro de sus posibilidades), y elige las estrategias que tendrá que emplear durante la tarea.
- **Monitorización.** Cuando pone su plan en marcha, el estudiante autorregulado está pendiente de sus progresos y de las dificultades que encuentra, y los pone en perspectiva en relación con sus planes iniciales.
- **Evaluación.** Parte de la monitorización anterior consiste en hacerse consciente de cómo progresa su aprendizaje por medio de una autoevaluación. Como resultado de ella, el estudiante autorregulado valora la idoneidad del plan o de las estrategias elegidas.
- **Reajuste.** Puesto que el estudiante autorregulado comprueba si sus acciones le están conduciendo al aprendizaje deseado, también toma medidas cuando el resultado no es el esperado y prueba con nuevas aproximaciones.

Es evidente que un estudiante que desarrolla estos hábitos a la hora de enfrentarse a los retos de aprendizaje, es un estudiante que gana en autonomía. Además, puesto que esta regulación del aprendizaje

le ayuda a lograr sus objetivos, también contribuye a mejorar su confianza en sí mismo (su sentido de autoeficacia).

Un aspecto clave de la autorregulación metacognitiva es percatarse de que no es posible saber el nivel de aprendizaje logrado a menos que uno se autoevalúe. Nuestro cerebro no nos puede informar de qué sabemos y, aún menos, de qué sabemos hacer si no nos ponemos a prueba. Las personas podemos recordar que fuimos capaces de hacer algo en el pasado, pero la única forma de constatar que seguimos siendo capaces de hacerlo es haciéndolo. Del mismo modo, la familiaridad con un tema nos puede hacer creer que gozamos de ciertos conocimientos, cuando en realidad, si nos piden que los expliquemos o los usemos para resolver un problema, el resultado puede sorprendernos. No en vano, muchos estudiantes se lamentan de lo mal que les fue un examen a pesar de que “se lo sabían”.

Por consiguiente, comprender cómo funciona nuestra memoria y actuar en consecuencia para aprender de manera más eficaz también forma parte de la habilidad metacognitiva (Brown, 1987). Así, el estudiante autorregulado sabe que la autoevaluación es una parte indispensable de su proceso de aprendizaje. Es la única forma fiable de monitorizar su progreso y saber dónde invertir los próximos esfuerzos para alcanzar las metas. En realidad, autoevaluarse tiene otras ventajas que comentaremos más adelante.

Ahora bien, la autorregulación no solo consiste en planificar y evaluar nuestros esfuerzos para aprender. También implica gestionar las propias emociones que afectarán al aprendizaje (Zimmerman, 2002). En especial, el estudiante autorregulado consigue mantener su motivación alta, incluso a pesar de los reveses, y se controla para adherirse al plan establecido o para evitar que los nervios alteren su rendimiento.

4. Autorregulación emocional

Existen diversos motivos por los que prestar atención a la regulación de las propias emociones resulta beneficioso para convertirse en un buen estudiante. En primer lugar, los éxitos y fracasos ante los retos académicos generan emociones que influenciarán en la motivación del estudiante cuando se enfrente a nuevos retos que estime similares (Pekrun, Frenzel, Goetz y Perry 2007). Mantener la motivación alta implica saber cómo gestionar las emociones negativas que comportan los errores, así como ofrecerse éxitos a corto plazo que estimulen los siguientes esfuerzos.

Además, regular las propias emociones resulta clave para que el estudiante consiga adherirse a un plan de trabajo, sobre todo en situaciones en que



preferiría estar haciendo otra cosa (Duckworth y Seligman, 2005). Un ejemplo de esto lo tendríamos en el caso de un estudiante que habría planificado estudiar la misma tarde en que unos amigos le proponen ir al cine, alternativa que de entrada le resulta mucho más atractiva. Para poder tomar una decisión reflexiva entre estas opciones excluyentes, que se diferencian por su valor e inmediatez, el estudiante necesita vencer las emociones que le impulsan a optar automáticamente por la que supone un beneficio palpable. Solo de esta manera tendrá la oportunidad de comparar los pros y contras de cada opción y tomar una decisión adecuada con relación a aquello que más valore.

Por un lado, la habilidad para autorregular las emociones también juega un papel fundamental en el contexto del aprendizaje cuando permite al estudiante controlar una reacción emocional que afecta a su rendimiento durante una tarea o a su motivación para afrontarla (Chapell, Blanding, Silverstein, Takahashi, Newman, Gubi y McCann, 2005). Como es bien sabido, cuando las emociones alcanzan un nivel de intensidad excesivo, los procesos cognitivos que son necesarios para llevar a cabo tareas intelectuales se ven alterados significativamente (Arnsten, 2009). Esto puede afectar gravemente al desempeño del estudiante durante una prueba evaluativa o durante una presentación en público, por ejemplo. Por otro lado, cuando un reto de aprendizaje que se afronta se asocia a emociones negativas como resultado de experiencias pasadas, la motivación del estudiante para abordarlo se ve seriamente comprometida, por lo que resultaría importante que fuera capaz de reconducirlas (Kim y Pekrun, 2014).

Si bien la habilidad para regular las propias emociones se nutre de un componente hereditario, sabemos que los entornos que ofrecen autonomía en un marco de reglas estables, bien estructuradas y coherentes, contribuyen a mejorar la capacidad de autorregulación emocional. También existen estrategias de autorregulación que pueden enseñarse explícitamente y que pueden contribuir a mejorar esta habilidad en los estudiantes. Cuando los estudiantes mejoran su capacidad para regular sus emociones, esto se traduce en beneficios para su aprendizaje. De hecho, son diversos los estudios que constatan que ayudarlos en este sentido suele conllevar un impacto positivo en sus resultados académicos, especialmente en el caso de aquellos que más lo necesitan por contar con menores habilidades de autorregulación emocional (Evans y Rosenbaum, 2008; Zins, Bloodworth, Weissberg y Walberg, 2007).

5. Enseñar a aprender

Como comentábamos al principio del artículo, citando al psicólogo cognitivo Herbert A. Simon, el aprendizaje es en última instancia consecuencia de lo que el alumno o alumna haga, por lo que el docente solo puede aspirar a disponer las experiencias adecuadas y promover que los estudiantes se impliquen en ellas. En otras palabras, la enseñanza es una forma de regular al estudiante el aprendizaje de manera externa. Así, cuando el docente propone al estudiante realizar una serie de tareas, lo que pretende es incidir en los procesos cognitivos que lo conducirán a aprender algo concreto. Por otro lado, cuando el profesor o profesora conecta la lección con algún tema del interés del estudiante o le muestra su apoyo ante alguna dificultad, está tratando de incidir en sus emociones para ayudarlo a estar motivado.

Sin embargo, el docente también puede ayudar a sus estudiantes a mejorar sus habilidades de autorregulación, contribuyendo así a que ganen un mayor protagonismo en su propio aprendizaje. En esto consiste, precisamente, enseñar a aprender.

Una forma práctica en que cualquier docente puede enseñar a aprender en el marco de la disciplina que esté impartiendo consiste en hacer explícitos los procesos metacognitivos que se llevan a cabo durante las actividades de aprendizaje, por ejemplo, por medio de su modelización (Schunk y Hanson, 1985). Así, un docente proporciona modelos metacognitivos cuando muestra a los estudiantes cómo él mismo se enfrenta a las tareas para resolverlas. No se trata solamente de explicar cómo resuelve un problema o una tarea paso a paso, sino que también debe externalizar cómo planifica, elige sus estrategias y las aplica, y cómo evalúa su desempeño al terminar. Del mismo modo, el docente también puede modelizar sus actitudes y su gestión de las adversidades, mostrando cómo se equivoca y afronta sus errores de manera constructiva, por ejemplo.

Evidentemente, los docentes también enseñan a aprender cuando dan a conocer a los estudiantes buenas estrategias de aprendizaje y los ayudan (y motivan) a aplicarlas. Por desgracia, las estrategias de aprendizaje respaldadas por la investigación científica son bastante desconocidas entre la comunidad educativa. De hecho, uno de los mitos pseudocientíficos más prevalentes entre los docentes (Dekker, Howard-Jones y Jolles, 2012) es la idea de que cada estudiante cuenta con una forma de aprender distinta que le proporcionará los mejores resultados, a pesar de que las evidencias científicas no respaldan

tal noción (Kirschner, 2017). En cambio, contamos con una ingente cantidad de estudios que señalan las acciones y circunstancias que a todos nos permiten obtener aprendizajes más duraderos y transferibles, precisamente porque se alinean con la forma en la que el cerebro aprende. Aprender cuáles son estas estrategias es una de las formas más efectivas de aprender a aprender. De hecho, cuando los estudiantes aprenden y aplican estas estrategias, se produce una mejora relevante en su rendimiento y sus resultados, lo que además repercute positivamente en su motivación (Weinstein et al., 2000).

6. Estrategias de aprendizaje respaldadas por la ciencia

La forma como aprende nuestro cerebro determina qué acciones y circunstancias promoverán que recordemos mejor lo que aprendemos y que seamos capaces de transferirlo a contextos distintos al contexto de aprendizaje. En este sentido, existen diversas formas de organizar y llevar a cabo las tareas de aprendizaje que resultan óptimas para sacar partido a los esfuerzos por aprender, porque se alinean con estos principios (Dunlosky, Rawson, Marsh, Nathan y Willingham, 2013). Sin embargo, estas estrategias de aprendizaje no siempre resultan intuitivas y, de hecho, la mayoría de los estudiantes las desconocen y no las utilizan (Karpicke, Butler y Roediger, 2009; McCabe, 2011). Los que sí lo hacen, las han desarrollado espontáneamente y no suelen ser conscientes de la ventaja que les proporcionan.

Por ejemplo, la mayoría de los estudiantes estudia leyendo el libro o sus apuntes, y para repasar, se limita a releerlos de nuevo. Sin embargo, sabemos que una de las formas más efectivas de consolidar el aprendizaje de un nuevo conocimiento no es volver a codificarlo, es decir, volver a leerlo, verlo o escucharlo, sino hacer el esfuerzo de extraerlo de la memoria, es decir, tratar de evocarlos (Karpicke y Roediger, 2008). Curiosamente, este fenómeno ya fue descrito a finales del siglo XIX. Por aquel entonces, William James, uno de los fundadores de la ciencia de la psicología, escribía:

«Una peculiaridad de nuestra memoria es que las cosas se graban mejor en ella por medio de la repetición activa que por la pasiva. Quiero decir que en el proceso de aprendizaje [...], cuando ya casi nos sabemos la pieza, vale más la pena esperar y evocarla por medio de un esfuerzo interno, que mirar el libro nuevamente. Si recuperamos las palabras del primer modo, probablemente las recordaremos en la próxima ocasión; si lo hacemos del otro modo, probablemente necesitemos el libro de nuevo».

William James, 1890.

Esto no solo concierne a la adquisición de conocimientos factuales (como aprender las capitales del mundo o nuevo vocabulario), sino también y muy especialmente al aprendizaje de conocimientos conceptuales (Karpicke, 2012). Eso sí, en este caso, el estudiante debe practicar la evocación tratando de explicar las ideas aprendidas por medio de sus propias palabras, por ejemplo, interpretando una nueva situación a la luz de estos nuevos conocimientos. Este fenómeno hace del acto de autoevaluarse una de las estrategias más importantes para cualquier aprendiz. Anteriormente ya mencionamos la conveniencia de autoevaluarse como único modo mínimamente fiable de monitorizar el aprendizaje y tomar mejores decisiones sobre cómo continuar. Si a esto le sumamos el hecho de que autoevaluarse (lo cual siempre implica un acto de evocación) también contribuye a consolidar lo aprendido mejor que cualquier otra acción de repaso, entonces no hay duda de que esta estrategia debe formar parte del proceder habitual de cualquier estudiante.

Por otro lado, muchos estudiantes concentran o masifican el estudio el día o días previos a las pruebas de evaluación, lo que tampoco contribuye a conferir profundidad ni durabilidad a los aprendizajes adquiridos. En cambio, si las sesiones de estudio y repaso se espacian en el tiempo, aun dedicando las mismas horas a las tareas de aprender, el aprendizaje acontece más sólido (Cepeda, Pashler, Wixted y Rohrer, 2006). De hecho, si se combina esta forma de distribuir el estudio de manera espaciada con la práctica de la evocación, los efectos en el aprendizaje resultan óptimos (Roediger y Butler, 2011; Carpenter, Pan y Butler, 2022).

En términos generales, las estrategias de aprendizaje que conllevan un mayor procesamiento semántico de la información también suelen ser más efectivas (Fiorella y Mayer, 2015). Esto incluye cualquier actividad que incite a los estudiantes a pensar sobre lo que aprenden para tratar de comprenderlo: explicarlo con sus propias palabras, sugerir ejemplos o analogías, compararlo con otras ideas, aplicarlo para interpretar nuevos casos o resolver problemas, etc. La investigación experimental sugiere que estas acciones son superiores a otro tipo de actividades que los estudiantes acostumbran a llevar a cabo cuando aprenden por su cuenta, las cuales no requieren de una elaboración cognitiva (como subrayar y copiar los apuntes o el libro) o se limitan a un aprendizaje literal (lo que de manera cotidiana conocemos como aprender de memoria). En un reciente estudio que llevamos a cabo en nuestro equipo de investigación con más de 3000 estudiantes de secundaria, constatamos que solamente las estrategias elaborativas (y la práctica de la evocación) se asociaron a los resultados académicos. Las estrategias de bajo procesamiento semántico no contribuyeron a explicar las diferencias en

los resultados académicos de los estudiantes (Ruiz Martín, Blanco y Ferrero, 2023).

Las estrategias elaborativas, la práctica de la evocación y la práctica espaciada son solo algunas de las estrategias de aprendizaje que optimizan los esfuerzos de los estudiantes por aprender, en especial cuando se trata de promover aprendizajes duraderos, transferibles y funcionales que trascienden el aula. Enseñar a los estudiantes este tipo de estrategias, junto con algunas nociones básicas sobre cómo funciona su cerebro cuando aprende, pueden ofrecerles una importante ventaja para afrontar sus tareas. En especial porque estas estrategias no son intuitivas y no resulta evidente descubrir su efectividad por uno mismo (Bjork, Dunlosky y Kornell, 2013).

En efecto, la investigación sobre los hábitos de estudio de los estudiantes y sus creencias con relación a las formas más efectivas de aprender, pone de manifiesto que las estrategias que la ciencia ha revelado como más eficaces no resultan obvias para ellos (ni para los docentes). El motivo de tal circunstancia puede que se deba al hecho de que las buenas estrategias no reflejan sus ventajas en la inmediatez, sino que se traducen en aprendizajes que destacan, sobre todo, por su durabilidad y capacidad de transferencia. Asimismo, las estrategias menos efectivas para lograr ese tipo de aprendizajes (como copiar, releer, masificar, etc.) suelen ser eficaces en el corto plazo, por lo que hacen pensar a los estudiantes que son tan adecuadas como las demás (Bjork et al., 2013). Puesto que también suelen ser más cómodas de llevar a cabo que las estrategias más efectivas, ya que implican menos planificación y menos esfuerzo cognitivo en su ejecución, tienden a ser preferidas por buena parte de los estudiantes, tal como reflejan las encuestas (e.g. Karpicke et al., 2009).

Lo anterior supone que, a menos que los estudiantes reciban formación explícita en relación con qué formas de aprender son las más oportunas para ayudarles a superar los retos de aprendizaje, será improbable que tomen buenas decisiones cuando se trate de que se responsabilicen de su propio aprendizaje. Para situar a los estudiantes en el centro del proceso de aprendizaje es fundamental que les ayudemos a ser aprendientes competentes.

Como ya apuntamos previamente, el desarrollo de buenas estrategias de aprendizaje por parte de los es-

tudiantes también repercutirá en su habilidad como aprendientes de manera indirecta y a más largo plazo. Puesto que uno de los factores más importantes de los que depende el aprendizaje son los conocimientos previos de los aprendientes, las buenas estrategias también resultan beneficiosas en el largo plazo porque les ayudan a construir una base de conocimientos más sólidos y transferibles. También contribuyen a incrementar su motivación, porque incrementan la probabilidad de éxito ante los retos de aprendizaje y esto favorece su autoeficacia (su confianza en poder superar los retos). Las buenas estrategias, en definitiva, hacen de los estudiantes unos aprendientes más capaces y motivados.

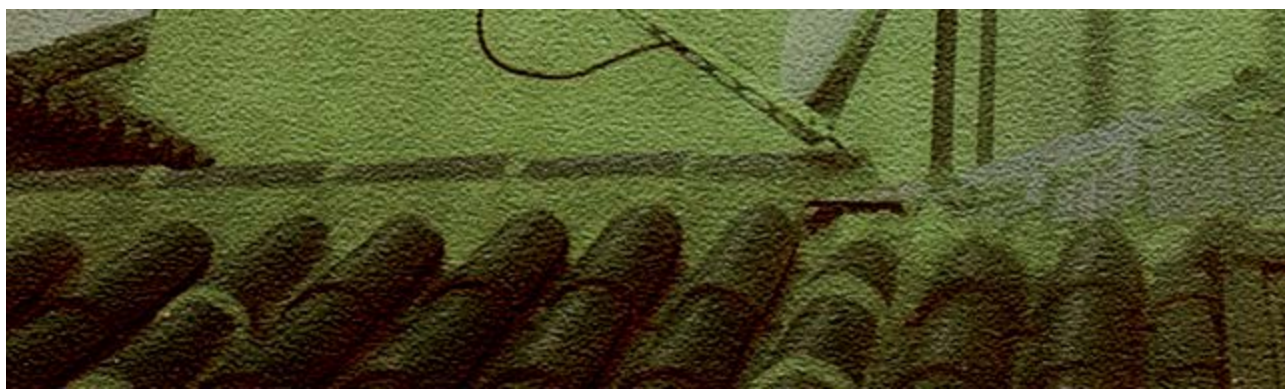
7. Aprendientes autónomos

Finalmente, conviene destacar que el objetivo final de enseñar a un estudiante a autorregular su aprendizaje es ayudarlo a convertirse en un aprendiente autónomo, capaz de tomar decisiones fundamentadas sobre el tipo de actividades en las que implicarse para aprender, y dotado de las herramientas adecuadas para sacar el mayor provecho de sus experiencias y dedicación.

Por eso, para ayudar al estudiante a transitar hacia la autonomía como aprendiente, será oportuno que el apoyo que reciba del docente empiece siendo notable al principio, pero vaya reduciéndose progresivamente.

Esto implica que el docente debe comenzar por ayudar al alumnado a hacerse consciente de los procesos de metacognición y a emplearlos adecuadamente. Así, comenzará por hacerlos explícitos, promoverá y guiará su práctica, y proporcionará un alto nivel de *feedback* en cada paso; pero, paulatinamente, se irá retirando y concediendo cada vez más responsabilidad al estudiante para ponerlos en práctica. En realidad, este proceso de andamiaje es similar al que podemos emplear en la enseñanza de cualquier habilidad (Beed, Hawkins y Roller, 1991).

En definitiva, cuando enseñamos a los estudiantes a autorregular su aprendizaje, esto es, cuando les enseñamos a aprender, no solo contribuimos a mejorar su rendimiento académico, sino que también les ayudamos a desarrollar su autonomía, iniciativa y confianza. Con ello los ayudamos a acontecer los principales agentes de su propio aprendizaje, tanto en la escuela como a lo largo de toda la vida.



Referencias

- Arnsten, A. F. (2009). Stress signalling pathways that impair prefrontal cortex structure and function. *Nature Reviews Neuroscience*, 10(6), 410-422.
- Beed, P., Hawkins, M. y Roller, C. (1991). Moving learners toward independence: The power of scaffolded instruction. *The Reading Teacher*, 44(9), 648-655.
- Bjork, E. L. y Bjork, R. A. (2011). Making things hard on yourself, but in a good way: Creating desirable difficulties to enhance learning. *Psychology and the real world: Essays illustrating fundamental contributions to society*, 2(59-68).
- Bjork, R. A., Dunlosky, J. y Kornell, N. (2013). Self-regulated learning: Beliefs, techniques, and illusions. *Annual review of psychology*, 64, 417-444.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. En Weinert y Kluwe (eds.) *Metacognition, motivation, and understanding*. NJ, Erlbaum.
- Butler, A. C. (2010). Repeated testing produces superior transfer of learning relative to repeated studying. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 36(5), 1118.
- Carpenter, S. K., Witherby, A. E. y Tauber, S. K. (2020). On Students' (Mis) judgments of Learning and Teaching Effectiveness. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*.
- Carpenter, S. K., Pan, S. C. y Butler, A. C. (2022). The science of effective learning with spacing and retrieval practice. *Nature Reviews Psychology*, 1(9), 496-511.
- Cepeda, N. J., Pashler, H., Vul, E., Wixted, J. T. y Rohrer, D. (2006). Distributed practice in verbal recall tasks: A review and quantitative synthesis. *Psychological bulletin*, 132(3), 354.
- Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A. y McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 268-274.
- Dekker, S., Lee, N. C., Howard-Jones, P. y Jolles, J. (2012). Neuromyths in education: Prevalence and predictors of misconceptions among teachers. *Frontiers in Psychology*, 3, 1-8.
- Duckworth, A. L. y Seligman, M. E. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16(12), 939-944.
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J. y Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the public interest*, 14(1), 4-58.
- Eccles, J. S. y Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary educational psychology*, 61, 101859.
- Evans, G. W. y Rosenbaum, J. (2008). Self-regulation and the income-achievement gap. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 504-514.
- Finn, B. y Tauber, S. K. (2015). When confidence is not a signal of knowing: How students' experiences and beliefs about processing fluency can lead to miscalibrated confidence. *Educational Psychology Review*, 27(4), 567-586.
- Fiorella, L. y Mayer, R. E. (2015). *Learning as a generative activity*. Cambridge University Press.
- Geary, D. C. (2007). Educating the evolved mind. *Educating the evolved mind*, 1-99.
- Gomes, C. M. A., Golino, H. F. y Menezes, I. G. (2014). Predicting school achievement rather than intelligence: Does metacognition matter? *Psychology*, 5(9), 1095-1110.
- Hart, B. y Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H Brookes Publishing.
- Hyde, T. S. y Jenkins, J. J. (1973). Recall for words as a function of semantic, graphic, and syntactic orienting tasks. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 12(5), 471-480.
- James, W. (1890) *The Principles of Psychology*, Holt.
- Karpicke, J. D., Butler, A. C. y Roediger, H. L. (2009). Metacognitive strategies in student learning: Do students practise retrieval when they study on their own? *Memory*, 17(4), 471-479.
- Karpicke, J. D. y Roediger, H. L. (2008). The critical importance of retrieval for learning. *Science*, 319(5865), 966-968.
- Karpicke, J. D. (2012). Retrieval-based learning: Active retrieval promotes meaningful learning. *Current Directions in Psychological Science*, 21(3), 157-163.
- Kim, C. M. y Pekrun, R. (2014). Emotions and motivation in learning and performance. En: J. Spector, M. Merrill, J. Elen y M. Bishop (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 65-75). Springer.

- Kirschner, P. A. (2017). Stop propagating the learning styles myth. *Computers and Education*, 106, 166-171.
- Mayer, R. E. (2002). Rote versus meaningful learning. *Theory into practice*, 41(4), 226-232.
- McCabe, J. (2011). Metacognitive awareness of learning strategies in undergraduates. *Memory y cognition*, 39, 462-476.
- McClelland, M. M. y Cameron, C. E. (2011). Self-regulation and academic achievement in elementary school children. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 133, 29-44.
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T. y Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. En: P. A. Schulz y R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 13-36). Academic Press.
- Roediger III, H. L. y Butler, A. C. (2011). The critical role of retrieval practice in long-term retention. *Trends in cognitive sciences*, 15(1), 20-27.
- Rothkopf, E. Z. (1970). The concept of mathemagenic activities. *Review of educational research*, 40(3), 325-336.
- Ruiz Martín, H. (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Graó.
- Ruiz Martín, H., Blanco, F. y Ferrero, M. (2023). Which Learning Techniques Supported by Cognitive Research Do Students Use at School? Prevalence and Associations With Students' Beliefs and Achievement. In press.
- Schöber, C., Schütte, K., Köller, O., McElvany, N. y Gebauer, M. M. (2018). Reciprocal effects between self-efficacy and achievement in mathematics and reading. *Learning and Individual Differences*, 63, 1-11.
- Schunk, D. H. y Hanson, A. R. (1985). Peer models: Influence on children's self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77(3), 313-322.
- Soderstrom, N. C. y Bjork, R. A. (2015). Learning versus performance: An integrative review. *Perspectives on Psychological Science*, 10(2), 176-199.
- Usher, E. L. y Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of educational research*, 78(4), 751-796.
- Weinstein, C. E., Husman, J. y Dierking, D. R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In *Handbook of self-regulation* (pp. 727-747). Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. En: B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 1-37). Lawrence Erlbaum Associates.
- (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P. y Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of educational and psychological consultation*, 17(2-3), 191-210.



Autoría

Héctor Ruiz Martín dirige la International Science Teaching Foundation (Londres, Reino Unido), donde investiga en el ámbito de la psicología cognitiva de la memoria y el aprendizaje en contextos educativos para desarrollar recursos didácticos basados en la evidencia científica. Desde 2002, ha impulsado varios proyectos para contribuir a la mejora de la educación K-12, proporcionando a docentes y estudiantes herramientas y metodologías fundamentadas en la investigación sobre cómo aprenden las personas. Ha sido asesor de numerosas escuelas, organizaciones educativas y gobiernos de Europa, Asia y América y es autor de los libros *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*, *Conoce tu cerebro para aprender a aprender*, *Aprendiendo a aprender* y *Los secretos de la memoria*. Actualmente forma parte del Grupo de Investigación en Ciencias del Aprendizaje y la Enseñanza de la Universidad Autónoma de Madrid. Su trabajo se centra en tender puentes entre la investigación científica sobre cómo aprenden las personas y la práctica educativa.



Patio trasero del Consejo Escolar del Estado. Atardeceres desde la cubierta del edificio. Todas las solarigrafías fueron realizadas por alumnado de la Escuela Superior de Diseño de Madrid durante los talleres organizados por la Escuela y el Consejo. En esta en concreto se pueden observar las huellas dactilares del autor en la parte superior de la imagen, que quedaron marcadas durante la fase de cargado y fijación del papel.

La cámara fue orientada al oeste y colocada en posición horizontal lo que favorece esa visión gran angular en el que vemos la propia cubierta de pizarra con el patio y aparcamiento para vehículos eléctricos, la encina, el conservatorio y los edificios de la Plaza de España en el horizonte algo curvado por la proyección cilíndrica de la cámara.

Tiempo de exposición: del 25 de abril al 19 de julio de 2023.



CONVIVENCIA Y PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA

COEXISTENCE AND PARTICIPATION AT SCHOOL

Juan de Vicente Abad

IES Miguel Catalán (Coslada, Madrid)

Resumen

La participación en la escuela y en la comunidad es la esencia de la convivencia. Los planes de convivencia de cualquier centro educativo serán instrumentos útiles para generar entornos seguros y predecibles si son realizados, puestos en marcha y evaluados con la comunidad educativa. No trabajamos para una comunidad educativa receptora, sino que trabajamos con una comunidad educativa que participa.

La participación en convivencia debe ser guiada y debe partir de un liderazgo institucional, directivo y pedagógico que permita que cada miembro de la comunidad tenga su lugar en la escuela. Estamos ante un momento interesante que nos permite afrontar la convivencia escolar como objeto de aprendizaje a través de la competencia personal, social y de aprender a aprender, pero también con la posibilidad de crear medidas preventivas y de intervención basadas en modelos restaurativos centrados en la convivencia y el bienestar de la comunidad educativa. El entorno como fuente de aprendizaje y como lugar de destino de nuestras actuaciones también nos permite pensar en una escuela abierta que ofrece a su alumnado múltiples y variadas formas de aprendizaje en convivencia.

El artículo proporciona un análisis de la legislación actual que rige la convivencia participativa en los centros educativos, evidenciando su relevancia en el marco escolar contemporáneo. Se destaca la importancia del liderazgo como motor de cambio y facilitador para la promoción de entornos participativos y colaborativos. Además, se ofrecen claves prácticas para desarrollar efectivamente la convivencia participativa, basándose en estudios de caso y experiencias exitosas.

Palabras clave: Convivencia restaurativa, inclusión, participación, liderazgo.

Abstract

Participation in the school and in the community is the essence of coexistence. In any school, coexistence plans will be useful instruments to generate safe and predictable environments if they are carried out, implemented, and evaluated with the educational community. We do not work for a receiving educational community, but with one that participates.

Participation in coexistence must be guided and must start from an institutional, managerial and pedagogical leadership that allows each member of the community to have their place in the school. We are facing an interesting moment that allows us to tackle school coexistence as an object of learning through the personal and social and learning to learn competences, but also with the possibility of creating preventive and intervention measures based on restorative models centred on coexistence and the wellbeing of the educational community. The environment as a source of learning and as a destination for our actions also allows us to think of an open school that offers its students multiple and varied forms of learning in coexistence.

This work provides an analysis of the current legislation governing participatory coexistence in schools, highlighting its relevance in the contemporary school framework. The article also highlights the importance of leadership as an engine of change and facilitator for the promotion of participatory and collaborative environments. In addition, practical keys are offered to effectively develop participatory coexistence, based on case studies and successful experiences.

Keywords: Restorative practices in schools, inclusion, participation, leadership.

1. La participación en la convivencia: una nueva oportunidad

La esencia de la escuela inclusiva es la participación. Si queremos construir escuelas inclusivas en las que todo el alumnado tenga su lugar y aprenda independientemente de sus condiciones iniciales, necesitamos construir escuelas con la comunidad educativa, es decir, escuelas participativas.

El *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2002) es una conocida guía de referencia para ayudar a los centros educativos a reflexionar e implementar una escuela más inclusiva. En ese documento ocupa un lugar destacado el concepto “barreras para el aprendizaje y la participación”. Los autores son muy conscientes de que una escuela solo será inclusiva si es participada. La escuela inclusiva sitúa al alumnado en el centro de los procesos de aprendizaje y señala que los aprendizajes son significativos cuando le sirven a ese alumnado para comprenderse a sí mismo, para comprender el mundo que le rodea y para proyectarse hacia el futuro (Cesar Coll, 2018). Para conseguir este objetivo, la escuela debe conectar lo que allí se aprende, con la vida.

En los últimos veinte años muchos centros educativos han transformado la lógica de la convivencia escolar para pasar de un modelo retributivo y centrado en las personas adultas, hacia una lógica democrática y participativa donde la comunidad educativa adquiere un mayor protagonismo en todas las fases de gestión de la convivencia. Esta forma de enfocar la convivencia escolar tiene una extraordinaria importancia, pues no solo ha transformado la forma de gestionar la convivencia y los conflictos, sino que, además, aporta un gran valor al protagonismo de la comunidad educativa y ofrece pistas muy útiles sobre cómo exportar esta participación al resto de aprendizajes que se realizan en el centro para conseguir una escuela protagonizada por su comunidad educativa.

Sin embargo, las innovaciones que en materia de convivencia se han realizado en muchos centros educativos de toda la geografía de nuestro país no se han visto acompañadas a lo largo de las últimas décadas de un desarrollo normativo facilitador. La mayor parte de los marcos legislativos derivados de leyes previas a la Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) han fracasado a la hora de concretar los valiosos principios educativos que incluyen en sus preámbulos un articulado muy centrado en una visión punitiva de la convivencia. Muchos de los inicialmente denominados reglamentos de régimen interno, y posteriormente decretos de convivencia, de las diferentes comunidades autónomas reflejan esta seria limitación.

Con la LOMLOE disponemos de una magnífica oportunidad para impulsar las buenas prácticas que ya se realizaban en convivencia en muchos centros educativos, así como para sumar y generalizar un enfoque

democrático y participativo a todos ellos. La nueva ley de educación aporta un cambio significativo en su mirada sobre el currículum y los procesos de aprendizaje, y plantea con mayor coherencia las relaciones entre los valores que la vertebran, como son la equidad y la inclusión, que responde a esa visión amplia y educativa de la convivencia que se venía impulsando desde la práctica diaria de muchas escuelas.

2. Un nuevo marco para el desarrollo de la convivencia escolar

La ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, tiene como objetivo adaptar el sistema educativo a los retos y desafíos del siglo XXI de acuerdo con los objetivos fijados por la Unión Europea y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) para la década 2020-2030. Incorpora entre los principios y fines de la educación el cumplimiento efectivo de los derechos de la infancia según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas, la inclusión educativa y la aplicación de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje. Para conseguir este fin último, establece un perfil de salida que responde a los fines y principios enunciados y que define las competencias clave que todo el alumnado debe adquirir al terminar la enseñanza básica.

En este contexto se establecen las claves de lo que consideramos un nuevo marco para el trabajo de la convivencia escolar: se aborda como objeto de aprendizaje desde un enfoque competencial, se conecta con la equidad, se establece como eje vertebrador de principios, políticas y prácticas educativas y se propone un aprendizaje basado en situaciones conectadas con la vida, donde el alumnado debe tener un papel protagonista.

2.1. La convivencia como objeto de aprendizaje

La LOMLOE establece en su perfil de salida ocho competencias clave, entre las que se encuentra la competencia personal, social y de aprender a aprender. Todas las competencias están interrelacionadas y todos los aprendizajes que se realizan en la escuela deben contribuir a su consecución.

La competencia personal, social y de aprender a aprender queda definida en la web del Ministerio de Educación y Formación Profesional como aquella que¹ «implica la capacidad de reflexionar sobre uno mismo para autoconocerse, aceptarse y promover un crecimiento personal constante; gestionar el tiempo

1. <https://educagob.educacionyfp.gob.es/va/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-secundaria-obligatoria/competencias-clave/personal-social.html>

y la información eficazmente; colaborar con otros de forma constructiva; mantener la resiliencia; y gestionar el aprendizaje a lo largo de la vida. Incluye también la capacidad de hacer frente a la incertidumbre y a la complejidad; adaptarse a los cambios; aprender a gestionar los procesos metacognitivos; identificar conductas contrarias a la convivencia y desarrollar estrategias para abordarlas; contribuir al bienestar físico, mental y emocional propio y de las demás personas, desarrollando habilidades para cuidarse a sí mismo y a quienes lo rodean a través de la corresponsabilidad; ser capaz de llevar una vida orientada al futuro; así como expresar empatía y abordar los conflictos en un contexto integrador y de apoyo».

La normativa concreta esta competencia clave en cinco descriptores operativos. Los tres primeros están directamente vinculados con la convivencia escolar:

CPSAA1. Autoconocimiento y autogestión.

«Regula y expresa sus emociones, fortaleciendo el optimismo, la resiliencia, la autoeficacia y la búsqueda de propósito y motivación hacia el aprendizaje, para gestionar los retos y cambios y armonizarlos con sus propios objetivos».

CPSAA2. Toma de decisiones responsable.

«Comprende los riesgos para la salud relacionados con factores sociales, consolida estilos de vida saludable a nivel físico y mental, reconoce conductas contrarias a la convivencia y aplica estrategias para abordarlas».

CPSAA3. Conciencia social y habilidades de relación. «Comprende proactivamente las perspectivas y las experiencias de las demás personas y las incorpora a su aprendizaje, para participar en el trabajo en grupo, distribuyendo y aceptando tareas y responsabilidades de manera equitativa y empleando estrategias cooperativas».

Las competencias específicas que se plantean desde cada una de las materias del currículum tienen como referente las ocho competencias clave, estando los saberes básicos al servicio de ese desarrollo competencial; de este modo, lo que está planteando la Ley es que la convivencia, concretada en forma de competencias socioemocionales (autoconocimiento, autogestión, conciencia social, habilidades para la vida y toma de decisiones responsables), debe contemplarse como un aprendizaje vinculado a las diferentes materias, y esta aportación es sin duda un cambio cualitativo en lo que conocemos como convivencia escolar.

2.2. La convivencia como referente de la acción educativa

Las estrategias y enfoques que se describen en este artículo, aunque inicialmente dirigidos a etapas posteriores, pueden ser adaptados y aplicados en la Educación Infantil, teniendo en cuenta la edad evolutiva y el contexto particular de los niños y niñas, cuyo marco normativo se recoge en el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, que establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil y que contempla la convivencia entre sus fines y principios pedagógicos.

Los Reales Decretos 157/2022, de 1 de marzo y 217/2022 de 29 de marzo que establecen respectivamente la ordenación y las enseñanzas mínimas para la Educación Primaria y Secundaria, están vertebrados por esta lógica competencial que, en el caso de la competencia personal, social y de aprender a aprender, aparece en los fines de la etapa y en los principios pedagógicos. En estos principios se hace alusión a la educación emocional y en valores, a la igualdad entre hombres y mujeres, a la educación para la paz, al respeto mutuo, la cooperación entre iguales y se destacan aspectos como el desarrollo de un aprendizaje significativo que promueva la autonomía y la reflexión. También queda recogida en los objetivos de etapa. En el decreto de primaria, ocho de los catorce objetivos de etapa hacen referencia a aspectos relacionados con el desarrollo Socioemocional; en el de secundaria, siete de doce.

Una escuela que pretenda trabajar la convivencia diseñando un aprendizaje programado y sistemático debe reflexionar sobre cómo realizarlo desde un enfoque global. Nos referimos, utilizando las dimensiones del *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2002), a la forma de implementarlas, tanto en la cultura y valores del centro, como en sus políticas y en los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo en el aula.

Pensar en la convivencia desde la cultura del centro es reflexionar sobre los valores que deben presidir toda la actividad escolar. En el núcleo de la cultura de un centro que prioriza la convivencia nos encontramos con el valor de la equidad. La equidad plantea cómo el proceso educativo debe estar diseñado para que todo el alumnado, independientemente de su punto de partida, pueda encontrar su sitio en la escuela y aprender el máximo de sus posibilidades. De este valor central de equidad emanan otros valores en los que se va a ir concretando este principio: la idea de respeto y valoración por cada persona que forma parte del centro educativo, la valoración de la diversidad, el interés por fomentar la participación



en todas las actuaciones que se realizan en el centro pero, de forma especial, la participación del alumnado en cualquier proceso educativo, el interés por los puntos de vista diferenciales de cada persona y el uso del diálogo para resolver cualquier conflicto.

Todos estos valores que conforman la cultura de centro se desarrollan en las políticas que implementan los centros en virtud de su autonomía pedagógica y se concretan en torno a los diferentes planes: el Plan de Acción Tutorial, el Plan de Convivencia, el Plan de Atención a la Diversidad, el de Igualdad de Género, el de Fomento de la Lectura, etc. Se tienen en cuenta las competencias socioemocionales cuando se fomenta la participación, se establecen medidas preventivas para remover las barreras o minimizar las grietas que ahondan en las diferencias o se fijan sistemas y ayudas en función de las necesidades diferenciales que plantea el alumnado.

Finalmente, los procesos de enseñanza y aprendizaje que se producen en las aulas constituyen el último nivel de implementación de las competencias socioemocionales. Diseñar un marco instruccional cuidadoso con las personas y sus relaciones y con la diversidad del alumnado, en el que el modelado del profesorado muestre respeto, autocontrol, diálogo, escucha o expectativas altas sobre todo el alumnado, es el mejor entorno posible para aprender estas competencias. Además, las programaciones de aula de cualquier materia deben hacer referencia a cómo el alumnado desarrollará estas competencias desde sus asignaturas, e incluso cómo realizar instrucción directa sobre algunos contenidos o saberes básicos más específicos.

2.3. La convivencia como situación de aprendizaje

Un enfoque competencial del aprendizaje nos invita a diseñar situaciones o aprovechar las que ocurren en el día a día de los centros educativos para hacer de ellas verdaderas oportunidades de aprendizaje.

Pensar en un plan de transición entre etapas, donde el alumnado de la ESO diseñe un acompañamiento al alumnado y las familias de 6.º de primaria, como parte de un proyecto de aprendizaje-servicio, es hacer de la convivencia escolar una oportunidad para aprender competencias socioemocionales. Participar de la vida del centro, formar parte de un observatorio de la convivencia, mentorizar a estudiantes unos años menores, participar en un círculo de diálogo, facilitar un círculo de diálogo, coordinar un proceso de reflexión y toma de decisiones en torno a las normas de convivencia de la clase, gestionar un conflicto entre dos estudiantes, hacer un análisis de las fortalezas y debilidades de un grupo, manejar estrategias de control de la ansiedad o reflexionar sobre las condiciones que tiene que tener un aula para ser un lugar donde podamos aprender y relacionarnos de forma saludable, son algunas de las muchas oportunidades que tenemos para hacer de la

vida diaria y de las relaciones humanas una situación de aprendizaje que nos permita establecer, de forma explícita, aprendizajes socioemocionales y formas de sistematizar su aprendizaje.

En consonancia con la LOMLOE, la clave de estas situaciones de aprendizaje no solo es la temática vinculada a la convivencia que nos ofrecen, sino que estas situaciones facilitan que el alumnado tenga un papel central en su aprendizaje. Se trata de trabajar la convivencia con el alumnado y no de trabajar la convivencia para el alumnado. Desde un enfoque restaurativo de la convivencia, el papel activo del alumnado es un elemento clave y supone un cambio de modelo con respecto a un enfoque más disciplinario que centra en el adulto, no solo la toma de decisiones, sino también la gestión de la convivencia, situando al alumnado como mero receptor de sus acciones.

3. El liderazgo como predictor del éxito

Sin embargo, el éxito de este nuevo encuadre de la convivencia no puede sostenerse exclusivamente sobre las líneas que marca la LOMLOE y las normativas autonómicas que la desarrollan. La clave del progreso en este nuevo enfoque va a depender del papel que jueguen los liderazgos en materia de convivencia. Nos referimos a un modelo de liderazgo distribuido que incluye el liderazgo institucional, el liderazgo directivo en los centros, el liderazgo del profesorado en las aulas y el liderazgo del alumnado.

El liderazgo institucional será facilitador si se impulsan normativas capaces de concretar el marco de la LOMLOE en las normas de funcionamiento de los centros educativos, si se impulsa la formación en convivencia restaurativa entre el profesorado, los equipos directivos y la inspección educativa, y si se visibilizan y ponen en valor las buenas prácticas que se realizan en muchos centros como modelos inspiradores de desarrollo participativo de la convivencia.

El liderazgo directivo deberá infundir los valores democráticos y de participación en la cultura del centro, en el desarrollo de todos sus planes educativos, en la organización de tiempos y espacios, en la organización de su profesorado y en la vinculación del centro con las posibilidades que ofrece el entorno.

El papel activo del alumnado redefine el liderazgo del profesorado, que pasa de ser alguien que transmite el conocimiento a alguien que plantea escenarios facilitadores del aprendizaje, que acompaña y ofrece retroalimentación permanente, que ajusta la ayuda a las necesidades de cada estudiante y que contribuye a la reflexión del alumnado sobre su propio aprendizaje. En convivencia participativa contamos con un valioso bagaje en el que el profesorado ha aprendido a promover planes preventivos impulsando la participación del alumnado para que tome decisiones

sobre sus objetivos y formas de abordarlos, a gestionar conflictos escuchando a las partes sin arrebatar a sus protagonistas la posibilidad de resolver un problema que les pertenece, a organizar la participación del alumnado para que puedan jugar un papel activo en la observación de la calidad de la convivencia en la vida del centro o en las redes sociales. Este liderazgo, ya asumido en muchos centros educativos en la gestión de la convivencia, es un magnífico ejemplo que puede servir de guía para todo el profesorado como forma de trabajo en el resto de ámbitos curriculares. La idea es la misma: situar al alumnado en el centro de los procesos de aprendizaje, y las personas adultas a su lado para ayudarles a aprender más y mejor.

El liderazgo del alumnado es la pieza clave que redefine el papel del resto de agentes educativos. Porque el aprendizaje es de mayor calidad si el alumnado tiene un papel activo en su diseño e implementación, necesitamos un liderazgo docente facilitador, un liderazgo directivo que ofrezca múltiples posibilidades para el alumnado tanto dentro como fuera del centro y un liderazgo institucional que estimule y potencie esta forma de trabajo en equipos directivos y docentes. Todo tiene sentido si el alumnado se apropia de su aprendizaje y le acompañan escenarios enriquecedores que atienden a sus necesidades, contemplan su diversidad y ofrecen retroalimentación para que puedan ir regulando su aprendizaje.

De la capacidad del sistema educativo para promover estos liderazgos dependerá el éxito de un modelo restaurativo y participativo de la convivencia escolar.

4. Claves para un modelo de trabajo en convivencia participativa

Establecidas las claves sobre las que se asienta la convivencia escolar participativa, queremos dar un paso más y ofrecer un modelo de intervención para abordar la convivencia en los centros educativos.

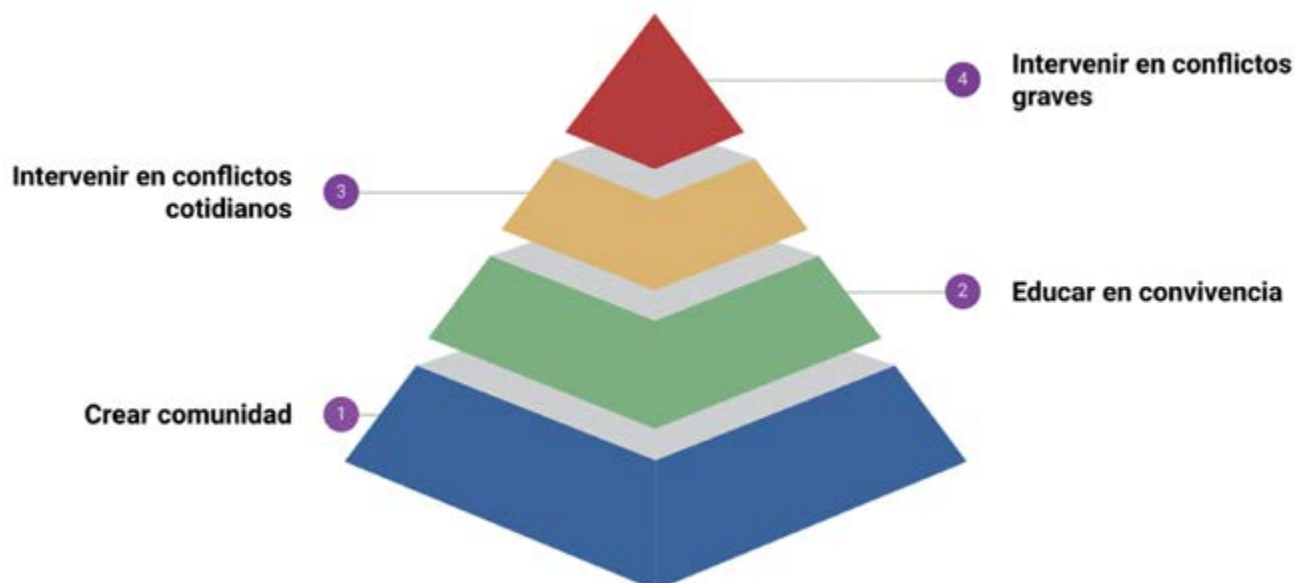
En este modelo distinguimos cuatro niveles de intervención que cuentan con un tiempo y un peso diferente dentro de las actuaciones que se realizan en las escuelas. La disposición piramidal nos permite visualizar que las primeras actuaciones y las que deben tener una mayor presencia en la vida de un centro son las medidas que buscan crear comunidad; y en un segundo nivel las actuaciones destinadas a proveer a la comunidad educativa de recursos para gestionar la convivencia. Estos dos niveles de la pirámide deberían ocupar el 80 % de las intervenciones que se realizan en un centro escolar en torno a la convivencia. A partir de ahí y en el tercer nivel, todas las medidas destinadas a la resolución de conflictos cotidianos o la prevención secundaria, es decir, para evitar que ciertas situaciones contrarias a la convivencia o el bienestar se cronifiquen. Finalmente, en la punta de la pirámide, las intervenciones excepcionales ante situaciones más graves, bien relacionadas con la convivencia o con el bienestar de la comunidad educativa.

A continuación, vamos a ver con un poco más de detalle posibles acciones para promover la convivencia y la participación dentro de cada uno de los cuatro niveles establecidos.

Nivel 1. Crear comunidad

Descripción

La base de la pirámide es el sector más amplio y donde ponemos más energía. Crear comunidad educativa es conseguir generar vínculos entre sus miembros. En la medida en que el alumnado de cada clase, o el profesorado, las familias o el personal no docente están más vinculados, aumentan las posibilidades de contar con un entorno seguro y con relaciones saludables que disminuyen las situaciones de acoso o con relaciones de dominio y sumisión.



Seguidamente señalamos algunas actuaciones que podrían tener lugar dentro de este apartado preventivo:

Ejemplo número 1. La transición de primaria a secundaria

Objetivo

La transición entre etapas es un momento crítico para todo el alumnado y sus familias, y lo es de forma especial para el alumnado con necesidades especiales. El cambio en las personas adultas que han sido referentes para este alumnado durante su escolarización en primaria, el cambio de espacios físicos, el cambio del grupo de iguales y la mayor exigencia académica, son barreras sobre las que debemos incidir para maximizar las probabilidades de éxito y disminuir el sufrimiento en esta transición. El resultado del proceso de transición debe ser la adaptación a un nuevo escenario con espacios, profesorado e iguales diferentes, con exigencias nuevas y con necesidades diversas. Cuidar el proceso de transición es ofrecer un acompañamiento a las necesidades que nuestro alumnado y sus familias tienen y que de forma específica tiene el alumnado con necesidades especiales. Los proyectos de centro e incluso locales, de transición entre etapas, cada vez se plantean objetivos más ambiciosos y son instrumentos indispensables para el bienestar de todo el alumnado.

Desarrollo

Para facilitar la transición podemos realizar diferentes actividades, algunas centradas en el alumnado y otras en las familias. Dentro del primer bloque, el alumnado del instituto puede acudir a los centros de primaria para realizar círculos de diálogo destinados a explorar miedos e ilusiones y a despejar dudas sobre la secundaria. Por otro lado, las reuniones en el mes de junio con el alumnado de necesidades educativas especiales que se incorpora por primera vez al centro y sus familias, es una magnífica oportunidad para acogerlo y evitar que pasen inquieto un verano anticipando cómo será su nueva etapa. En cuanto a las familias, todas asisten a diferentes encuentros que podemos realizar en el mes de junio o septiembre para comenzar a generar vínculos y despejar miedos. En la medida en que las familias están tranquilas, el bienestar de sus hijos e hijas aumenta.

Ejemplo número 2. Jornadas de acogida

Objetivo

El proceso de transición requiere una buena acogida a toda la comunidad educativa. El objetivo de esta acción es facilitar la incorporación al nuevo centro educativo y comenzar a desarrollar el sentimiento de pertenencia.

Desarrollo

- a) Acogida a profesorado y a personal no docente. El primer día de curso todas las personas adultas que están en el centro pueden ser acogidas por el equipo directivo y el equipo de convivencia. El objetivo es facilitar su incorporación al curso académico y hacerlo de manera participativa y favorecedora del conocimiento mutuo.
- b) Acogida al alumnado. El primer día de clase todo el alumnado es acogido para facilitar su incorporación al nuevo curso académico. La acogida se hace de forma participativa y lúdica y, en el caso de 1.º de ESO, se puede desarrollar a lo largo de varios días. La acogida del alumnado que se incorpora durante el curso puede realizarse por alumnado de otros cursos que lo han vivido en años anteriores y que han aprendido a facilitar círculos y pueden contar con la ayuda del equipo de convivencia y bienestar y con el tutor o tutora.
- c) Acogida a las familias. Todas las familias del centro son citadas cada inicio de año en una reunión grupal realizada por el equipo de tutoría y centrada exclusivamente en acogerlas. Además, todas las familias deberían ser recibidas por cada tutor o tutora de forma personalizada.

Ejemplo número 3. Estructuras participativas

Objetivo

Las estructuras son una forma de organización de las clases que se contemplan en los planes de acción tutorial y cuya finalidad es promover la participación del alumnado en la vida del centro. El objetivo final de la estructura es formarse en un tema participando de forma activa en su desarrollo y promoviéndolo entre el resto de estudiantes del centro convertidos, de este modo, en agentes activos del tema tratado en la comunidad educativa.

Desarrollo

El alumnado se adscribe a las diferentes estructuras de convivencia a lo largo de la ESO. Las estructuras permiten realizar agrupamientos diversos con alumnado de diferentes clases con la finalidad de trabajar temas varios. La variedad de estructuras es amplia: equipo de delegados y delegadas, círculos de convivencia, reciclaje y decoración, arqueódromo, espacio de bienestar, teatro, corresponsales de juventud, agentes de salud, agentes de salud mental, agentes de salud sexual, bienestar, ciberconvivencia, patio, ecodelegados y ecodelegadas, agentes de igualdad, etc. Todas las estructuras trabajan de forma directa la participación desde diferentes ángulos y, por tanto, todas contribuyen a crear un espacio seguro para aprender, reflexionar y compartir ideas y experiencias sobre las

relaciones interpersonales y las relaciones consigo mismo, y crear productos que promueven el bienestar y el buen trato en la comunidad educativa.

Ejemplo número 4. Creación de normas

Objetivo

La mejor forma de hacer predecible un ambiente es dedicar un tiempo inicial para hablar e, incluso, decidir cómo vamos a gestionar la convivencia en el aula y dedicar tiempo a lo largo del curso, no solo para hacer cumplir lo comprometido, sino para evaluar lo que más nos cuesta y cómo mejorar. Las normas de aula deben hacer referencia a las cuestiones más básicas e importantes que todas las personas debemos cumplir, porque entendemos que no cumplirlas tiene un impacto negativo en otras personas. El mero hecho de conocer las normas no suele ser suficiente para cumplirlas de forma automática, nos pasa a los adultos, pero en mayor medida a los adolescentes que todavía no tienen un cerebro suficientemente formado para tener un mayor control de su conducta. Es por esta razón por la que hacer de la creación de normas un proceso de reflexión, y por tanto de aprendizaje, e incluir este proceso al inicio del curso, es una magnífica oportunidad para fomentar la participación y crear un sentimiento de pertenencia al centro.

Desarrollo

Las normas deben centrarse en las necesidades de la clase y deben establecer pautas para que esas necesidades sean cubiertas. ¿Qué necesitas para sentir comodidad en clase y aprender lo máximo posible? Es una pregunta que puede ponernos en contacto con medidas o soluciones que nos ayuden a conseguir este objetivo en el aula. Hacernos esta pregunta es contar con los puntos de vista de todo el alumnado y construir un marco normativo pensado y reflexionado por todo el grupo y para todo el grupo. La idea es que, establecidas sus necesidades, pensemos conjuntamente qué compromisos vamos a adquirir para que se atiendan dichas necesidades y cómo vamos a proceder cuando se incumplan las normas que nos hemos dado. La idea es que el incumplimiento no suponga que tengamos que partir de cero para mostrar que algo es importante, porque previamente ya lo hemos ido hablando o supervisando, y que incumplir una norma no suponga la exclusión del estudiante de la clase, ya que necesita aprender a hacerlo bien y sacarlo del aula no busca la reparación ni ofrece un buen modelo de cómo debe hacerse. El incumplimiento necesita reconocimiento, reflexión y compromiso, y quien más dificultades tiene para cuidar a otras personas necesita más de esas tres cosas. Excluir solo beneficia al resto del grupo que se

quita temporalmente un problema de encima, pero estigmatiza y no mejora el clima de la clase, ni es una fuente de aprendizaje para quien es excluido. Los compromisos se construyen desde las necesidades y deben estar presentes en la reflexión sobre cómo van las cosas o sobre la marcha de la clase: puede escribirse en un cartel o repasar cómo van las cosas de vez en cuando para saber qué le cuesta más al grupo y de qué manera se puede ir mejorando.

Ejemplo número 5. Gestión del aula

Objetivo

La mejor inversión que podemos hacer para generar un buen clima de convivencia en nuestras aulas es dedicar un esfuerzo inicial y sostenido a lo largo del curso para generar vínculos con nuestro alumnado y potenciar los vínculos entre ellos. Cuando hablamos de generar vínculos nos referimos a conseguir que el aula cuente con un clima agradable, donde todo el mundo se sienta respetado, valorado en su diversidad y se pueda mantener un nivel adecuado de confianza y comunicación. Crear vínculos con nuestro alumnado es establecer unas relaciones sanas de las que se pueda deducir que nuestro alumnado nos importa. Nos importa porque nos interesa, porque valoramos cómo son y ese interés hace referencia a su rol de estudiante, pero también a su bienestar como persona. En la medida que nos importe nuestro alumnado, estaremos más dispuestos a dar más oportunidades para aprender y aumentarán significativamente las posibilidades de que recibamos el mensaje de que nosotros también les importamos.

Desarrollo

Potenciamos que el profesorado cree vínculos con sus estudiantes con diversas estrategias.

- a) El primer punto es dedicar el primer día de clase a conocer sus nombres. Es fundamental que podamos dirigirnos a cada persona con su nombre. Esta tarea nos puede llevar tiempo en función de nuestra capacidad memorística y del número de grupos con los que trabajamos, pero debería ser un propósito de todo docente recordar el nombre de su alumnado en el menor tiempo posible y ayudar a que todo el alumnado conozca el nombre de sus compañeros y compañeras.
- b) Invertir los primeros días en conocernos, en saber aspectos básicos sobre los intereses, los gustos, las experiencias previas, sus ideas sobre sí mismos como aprendices. Contamos con muchas actividades que tienen por objetivo que nos conozcamos y que vayamos superando y enriqueciendo nuestras





ideas previas iniciales. Todas estas actividades más o menos lúdicas deben respetar que cada persona comparta lo que quiera de sí misma y que quien lo haga reciba el respeto e interés de todo el grupo. Conocerse es una oportunidad para mostrarnos y que nuestro alumnado pueda aproximarse más a los docentes como personas.

- c) Mostrar interés por cómo están nuestros estudiantes, por su proceso de aprendizaje, por las cosas que les interesan y dedicar cada cierto tiempo algunos minutos a formularnos preguntas sencillas a modo de listado de comprobación para saber cómo vamos. Esto podemos vincularlo a los procesos de aprendizaje y nos puede servir como indicador del progreso de cada estudiante o aprovecharlo para conocernos más.
- d) Mostrar disponibilidad para atender al alumnado cuando quiera hablar con nosotros. Tener una actitud de escucha facilita mostrar interés por lo que nos cuentan, y el mostrar disponibilidad transmite la misma idea. Si somos tutores o tutoras además disponemos de horas de atención individualizada para atender a las necesidades de cada estudiante.
- b) Dejar claro qué queremos que aprendan. Explicitar las expectativas que tenemos sobre el aprendizaje de nuestro alumnado les sitúa en un punto diferente con respecto a lo que se hace en el aula. Si como estudiantes sabemos lo que se espera de nosotros y que las actividades que se hacen en el aula buscan alcanzar ese objetivo, es más fácil que nos enganchemos con lo que se propone en clase.
- c) Limitar los tiempos de explicación a la capacidad del grupo. La capacidad de atención del alumnado es muy variable, como la de cualquier persona, de modo que tenemos que tener en cuenta que las explicaciones deben ocupar un tiempo limitado. Si tenemos que ofrecer información imprescindible podemos recurrir a diferentes fuentes auditivas, visuales o manipulativas y no ser la única fuente de información, de modo que el rol en el que situemos al alumnado sea un rol de recepción.
- d) Promover un papel activo del alumnado en el aprendizaje. Todo lo que aporte actividad en el alumnado es más sostenible para estudiantes que pasan seis y siete horas en el instituto atendiendo a diferentes materias. Tomar decisiones sobre la profundidad con la que se aprende algo, elegir sistemas de información variados para recibir la información o sistemas de representación distintos para contar lo que has aprendido, son buenos ejemplos de participación del alumnado que le sitúan en un rol más activo para el aprendizaje.

Ejemplo número 6. Aprendizaje y bienestar

Objetivo

El bienestar también está vinculado a las opciones reales de aprendizaje de todo el alumnado diverso que forma parte del centro. Pensar en ajustar la ayuda a cualquier estudiante para que pueda aprender es un deber del profesorado.

Desarrollo

Ofrecemos al profesorado formación sobre cómo generar aprendizaje real para todo el alumnado y su impacto sobre el bienestar de este.

- a) Establecer rutinas: Pensar en un ambiente predecible es saber qué ocurre cada día en el aula y en el orden en que ocurre. Nuestro instituto es un centro TGD² y una de las rutinas que incorporamos en el aula es la anticipación de las cosas que vamos a hacer. Dedicar un tiempo a contar lo que vamos a hacer no solo beneficia al alumnado con TGD, sino que es beneficioso para el resto del alumnado. Pero las rutinas van más allá de la anticipación, podemos establecer tiempos para hacer, para pensar y para evaluar en cada clase y que el alumnado sepa qué es lo que va a ocurrir cada día porque seguimos unas rutinas predecibles.
- e) Contemplar la dimensión más social del aprendizaje. Parte del aprendizaje es un proceso que se realiza en un ambiente social, estamos en un aula porque el aprendizaje se realiza junto a otras personas y podemos superar las visiones más individualistas del proceso de aprendizaje promoviendo las interacciones entre el alumnado. Contemplar diferentes puntos de vista, comprender otras formas de afrontar un problema, tener modelos positivos de aprendizaje y de comportamiento son algunas de las muchas aportaciones que podemos encontrar si promovemos el aprendizaje colaborativo. Trabajar en grupo puede ser una fuente de ruido para el aula, pero puede permitir que parte del alumnado se enganche en tareas bien organizadas que de otra forma no haría.
- f) Considerar el error como una fuente de aprendizaje. Equivocarse forma parte del proceso de aprendizaje y el error debe ser contemplado como parte de este proceso. Conseguir un clima de respeto para que cualquier idea pueda expresarse sin miedo al rechazo o la risa de otras personas, es un objetivo que incide en recursos que estén a nuestra disposición para conseguir lo que esperamos de cada estudiante. El efecto Pigmalión refleja que las expectativas que tengamos sobre

2. Centros ordinarios de escolarización preferente para alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de Trastornos Generalizados del Desarrollo.

un grupo se traducen en mayor o menor acción para que se cumplan y en mejores o peores resultados. Esperar que todo el mundo puede aprender es transmitir esta idea al alumnado y comenzar a cambiar su autoconcepto como estudiante.

Nivel 2. Educar en competencias socioemocionales

La convivencia participativa no solo debe centrarse en la mejora del clima relacional del centro, sino que también debe ser objeto de aprendizaje y, por tanto, debe ser explicitada en términos de competencias para desarrollar, además debe estar recogida en los documentos y programaciones de los departamentos. Cuando hablamos de aprender a convivir nos referimos a desarrollar la competencia clave personal, social y de aprender a aprender que puede desglosarse en cinco subcompetencias: autoconciencia, autogestión, conciencia de la otra persona, habilidades de relación y toma de decisiones responsables.

Ejemplo número 7. Desarrollar la autoconciencia

Objetivo

Desarrollar la conciencia emocional entre nuestro alumnado. Favorecer el descubrimiento de sus valores, necesidades, emociones, pensamientos, sesgos, intereses, en la afirmación de su identidad con conciencia de sus fortalezas y de sus áreas de mejora. Promover el aprecio por su identidad personal y desarrollar una mentalidad de crecimiento.

Desarrollo

Esta competencia socioemocional se desarrolla dentro del plan de acción tutorial con actividades que buscan identificar y compartir emociones, pensamientos o acciones entre el grupo de estudiantes de cada aula. Los círculos de diálogo son una dinámica de trabajo que promueve de forma activa la autoconciencia sobre temas diversos. El plan de orientación académica y profesional incluye un primer apartado de autoconciencia como fase inicial para tomar decisiones sobre futuras elecciones profesionales o académicas. Cualquier decisión parte del conocimiento de los valores, intereses, cualidades, habilidades, capacidades o necesidades propias. El plan de convivencia y bienestar contempla la educación emocional como un objetivo de prevención y el diálogo que tiene en cuenta las emociones como elemento clave en la gestión de los conflictos. Esta competencia también se desarrolla desde diferentes materias cuando se ofrecen múltiples oportunidades para el aprendizaje que pueden despertar intereses entre el alumnado. El conocimiento de modelos femeninos o masculinos asociados a diferentes áreas, la identificación con personas reales o personajes ficticios que aparecen en libros, películas u obras de arte, son una oportunidad para descubrir las múltiples posibilidades que ofrece la sociedad.

Ejemplo número 8. Promover la autogestión

Objetivo

Acompañar al alumnado en la gestión de sus emociones, en la regulación de su conducta, en el manejo del estrés, el desarrollo de la constancia, la resistencia a la frustración y la capacidad para afrontar retos. Ayudarles a fijarse metas personales y académicas, a desarrollar estrategias ajustadas a sus posibilidades y a conocer alternativas para afrontar situaciones que generan sufrimiento.

Desarrollo

Esta competencia emocional cuenta con dos grandes aspectos: la gestión de las emociones para afrontar situaciones que nos solicitan recursos adicionales y la planificación, la selección de estrategias y la reflexión sobre los procesos de aprendizaje. Esta última dimensión se vincula con la competencia de aprender a aprender. Desarrollamos esta competencia en el marco del plan de acción tutorial cuando trabajamos estrategias de regulación emocional mediante el pensamiento consecuencial (que nos permite anticipar las consecuencias de potenciales actos), cuando exploramos estrategias de relajación o control mental, o cuando evaluamos el impacto de conductas autolesivas (autolesiones) o destructivas de nuestras relaciones con otras personas en el marco de una reflexión compartida o de la gestión de un conflicto.

En su dimensión de aprender a aprender desarrollamos esta competencia en el plan de acción tutorial mediante el trabajo sobre estrategias de aprendizaje. En el desarrollo de las materias cuando promovemos la reflexión sobre cómo aprende cada estudiante, sobre lo que necesita seguir aprendiendo o el sentido y la utilidad de lo que aprende, en definitiva, cuando le enseñamos a regular los procesos de aprendizaje.

Ejemplo número 9. Conciencia social

Objetivo

Promover en el aula y en el centro el encuentro y la empatía, respetando y valorando tanto las diferentes perspectivas, como la diversidad que aporta cada miembro del aula y de la comunidad educativa.

Desarrollo

Exponemos esa diversidad en el plan de acción tutorial, cuando buscamos la acogida de toda la comunidad educativa y fomentamos el sentimiento de pertenencia promoviendo la participación de estudiantes, familias y docentes. En el plan de atención a la diversidad, contemplamos el desarrollo de la conciencia de las otras personas cuando detectamos, identificamos,

valoramos y atendemos las necesidades educativas de cada estudiante. El plan de orientación académica y profesional también contempla la conciencia de la diversidad cuando atiende a la necesidad de modelos para chicas y chicos en su proyección profesional. Las materias trabajan el respeto y la valoración de la diversidad en el desarrollo cotidiano en el aula y en la utilización de referentes diversos asociados a las áreas de conocimiento que abordan.

Ejemplo número 10. Habilidades de relación

Objetivo

Promover la participación. Aprender a hacer amistades, mantener esas relaciones de amistad, establecer relaciones saludables con iguales y adultos, aprender a comunicarse eficazmente, a tejer redes de cuidado mutuo, a solicitar ayuda, a resolver conflictos cuando surjan, a trabajar en equipo y a liderarlos de forma democrática.

Desarrollo

Desarrollamos la competencia de habilidades de relación desde el plan de acción tutorial con el proyecto de transición entre etapas, con la acogida, en las actividades para crear grupo, con los círculos de diálogo en las clases en los que hablamos y escuchamos sobre diferentes temas. En las estructuras de participación donde se fomenta la participación del alumnado, su liderazgo y se crean redes de cuidado mutuo. Desde el plan de convivencia cuando se gestionan conflictos, ya que se busca, no solo resolver situaciones, sino que el alumnado aprenda a gestionar sus propios problemas. Se trabaja esta competencia desde las materias cuando se cuida la participación equitativa en clase, o se fomenta el trabajo en equipo.

Ejemplo número 11. Toma de decisiones responsables

Objetivo

Aprender a decidir con autoconciencia emocional (conscientes de nuestras emociones, necesidades y sesgos), con conciencia social (teniendo en cuenta las emociones y necesidades de los demás, la ética, el cuidado del medio ambiente, etc.) y con capacidad para analizar información, hechos y datos veraces. Aprender a anticipar las consecuencias y el impacto en el entorno de decisiones destinadas a evitar el sufrimiento.

Desarrollo

Tanto el alumnado como el profesorado constantemente está tomando decisiones. En el plan de acción tutorial se desarrolla esta competencia cuando se reflexiona sobre los incidentes que ocurren en el

instituto o fuera de este. Pensar en criterios morales, de seguridad, de cuidado mutuo y ajeno son aspectos que el alumnado debe incorporar para tomar decisiones positivas para sí mismo y para el resto. Desde el plan de orientación académica y profesional también se promueve la toma de decisiones orientadas a un futuro académico o profesional. Finalmente, desde las materias se fomenta la toma de decisiones cuando se hace participar al alumnado en el desarrollo del currículum.

Nivel 3. Intervenir en conflictos cotidianos

Descripción

Los conflictos y las situaciones de malestar forman parte del día a día en un centro educativo, y tenemos la oportunidad de aprender y enseñar a gestionarlos de forma participativa. En cuanto a los conflictos es fundamental que las personas implicadas se sientan escuchadas, que quienes han causado daño puedan tomar conciencia del impacto de su conducta, asuman sus responsabilidades, reparen el daño causado y cambien su conducta para futuras ocasiones porque pueden anticipar las consecuencias de sus actos.

Ejemplo número 12. Conversaciones restaurativas

Objetivo

Las conversaciones restaurativas son un sistema de resolución de conflictos basado en un enfoque restaurativo en el que el papel de las personas que facilitan se centra en ayudar a quienes tienen el problema, a tomar conciencia del impacto de sus actos en las demás personas y reparar el daño causado.

Desarrollo

El proceso se inicia con entrevistas individuales y, en caso de que se valore positivo, se realiza un encuentro en el que se exploran los hechos ocurridos, el impacto emocional de cada parte, la intencionalidad de la conducta, las necesidades de las partes y se buscan soluciones y compromisos en función de dichas necesidades.

Nivel 4. Intervenir en conflictos graves

La gravedad de una situación viene dada por el número de personas implicadas y por el impacto que tiene en las personas que forman parte de la comunidad educativa. Estamos en la parte alta de la pirámide y afortunadamente a lo largo del curso hay muchos menos conflictos graves y situaciones críticas y, por tanto, las intervenciones son menos necesarias. En cualquier caso, el planteamiento es el mismo: dar protagonismo a las personas implicadas, reflexionar y reparar el daño causado.

Ejemplo número 13. Círculos restaurativos

Con el mismo planteamiento participativo de las conversaciones restaurativas, los círculos restaurativos son un recurso para abordar conflictos más graves en los que hay muchas personas afectadas. Se busca dar protagonismo a la comunidad educativa implicada en la resolución del problema y se sigue una secuencia pautada en la que se realizan entrevistas individuales a todas las personas que van a participar para determinar si se produce un encuentro o no. En caso afirmativo se junta a todas las personas y se va trabajando el conflicto. La tercera parte consiste en el seguimiento de la evolución del caso con todas las personas que han participado.

5. Conclusión

La práctica y la reflexión constante de la comunidad educativa en torno a la convivencia nos ha enseñado que la única vía para trabajar la convivencia y aprender a relacionarse con otras personas de forma eficaz es la participación. Se trata de aprender a vivir viviendo, de aprender a convivir conviviendo, aprovechar los conflictos como una oportunidad para la mejora, promocionando acciones centradas en la convivencia que favorezcan las competencias socioemocionales, desplegar recursos que les ayuden a conocer cómo funcionan las emociones, las relaciones humanas, la toma de decisiones, los conflictos y aprender a hacer cosas en equipo, como cooperar.

El marco normativo de la LOMLOE nos permite abordar la convivencia como un objetivo de aprendizaje y profundizar desde la cultura del centro, las

políticas que se llevan a cabo y las acciones diarias de las diferentes materias en torno a la convivencia. Tenemos una nueva oportunidad, pero necesitamos el liderazgo de las administraciones para regular decretos de convivencia que fomenten la participación, que impulsen el liderazgo de los centros y que formen al profesorado en la enseñanza de la convivencia. La comunidad educativa, con el profesorado, el alumnado, las familias, las asociaciones y entidades locales tiene mucho camino recorrido y se necesita ese impulso para hacer de la convivencia y del bienestar un verdadero proceso de participación ciudadana.

Referencias

CASEL. (2022). *The CASEL Guide to schoolwide Social and Emotional Learning*. Recuperado de <https://schoolguide.casel.org>

DeVicente Abad, J. (2021). *Convivencia restaurativa*. SM.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOMLOE). Disponible en <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Alcántara Guerrero, M. D., Corso Silvana, M., Elizondo Carmona, C. García Pérez, A. A., Rubio Pulido, M. L. y Villaescusa Alejo, M. I. (2021). *Inclusión: acciones en primera persona. Indicadores y modelos para centros inclusivos. Manual práctico*. Graó.

Autoría

Juan de Vicente Abad es catedrático de Orientación Educativa. En la actualidad es orientador del IES Miguel Catalán de Coslada.

Consejero experto en convivencia en el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.

Miembro de la red de formación de la Comunidad de Madrid especializado en educación, interculturalidad, gestión participativa de la convivencia, prácticas restaurativas y Aprendizaje-Servicio.

Miembro de la junta directiva de la Asociación Convives centrada en la convivencia escolar. Miembro fundador del Equipo de Mediación y Resolución de conflictos de la UAH.

Miembro fundador de la Escuela de Mediadores Sociales Interculturales.

Miembro fundador de la asociación AMANI de Educación Intercultural.

Profesor de la asignatura de Orientación Educativa del Máster de Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid durante el curso 2022-2023.

Autor de numerosas publicaciones, entre las que destacan sus libros *Convivencia restaurativa* y *Escuelas sostenibles en convivencia*.



Amaneceres sobre la fachada occidental del edificio. La cámara fue colocada en una de las farolas frente al aparcamiento del Consejo. El edificio se asienta en el bloque central de la imagen. La fachada oeste presenta hileras de ventanas que favorecen la visión de los reflejos solares que, desde el cielo y en diagonal, atraviesan diferentes plantas del mismo. La base del Caserón permanece ajena al impacto de este haz de luz.

Percibimos nuevos reflejos a pie de calle, tomando la forma del contorno de cada vehículo que se aparcó durante el tiempo de exposición en este espacio.

Tiempo de exposición: del 25 abril al 19 de julio de 2023.



EL RETO DE LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN LA EVALUACIÓN

FACING THE CHALLENGE OF STUDENT PARTICIPATION IN THE ASSESSMENT

Neus Sanmartí i Puig

Doctora en Ciencias Químicas y catedrática

Resumen

Los cambios en la evaluación son los más difíciles y complejos porque exigen revisar a fondo el quehacer de la comunidad educativa. En este escrito se exponen las razones que explican esta dificultad y qué es lo que caracteriza que una evaluación sea gratificante y útil a todos los estudiantes para su aprendizaje, en base a algunas de las muchas investigaciones realizadas. Se analizan algunos de los retos que hay que afrontar para conseguir que el alumnado sea el protagonista de la evaluación, que pasan por reconocer que no se puede separar la evaluación del aprendizaje y por poner en práctica algunas de las condiciones para que realmente los aprendices puedan autoevaluar-autorregular sus dificultades y reconocer lo que piensan que ya hacen bien. También se incide en que, para el cambio en la evaluación, no se trata de aplicar en el aula solo unas ideas y unas técnicas, sino de favorecer que la identidad como aprendices que van construyendo los estudiantes a lo largo de su escolaridad a partir de la evaluación no bloquee su gusto para aprender. Además, se reflexiona sobre qué se debería tener en cuenta al diseñar y aplicar procesos de aprendizaje para que realmente la evaluación estuviera integrada y favoreciera la autorregulación. Por último, se incide sobre la necesidad de que el cambio sea del conjunto de la comunidad educativa, incluidas las familias.

Palabras clave: Autorregulación, evaluación formativa, evaluación vista como aprendizaje, metacognición, retroalimentación.

Abstract

Changes in educative assessment are the most difficult and complex since they require a thorough review of the work of the educational community. This paper reviews the reasons that explain this difficulty and what makes an assessment rewarding and useful for learning, for all students, based on some of the many studies carried out. Some of the challenges to be faced in order to put students in the centre of the assessment process are analysed. For this, the need arises to acknowledge that assessment cannot be separated from learning and to put into practice some of the conditions so that learners can really self-assess-self-regulate their difficulties and identify what they think they already do well. It is also emphasized that, to change assessment processes, it is not a matter of applying only a few ideas and techniques in the classroom, but of trying to avoid a disappearance of the taste for learning on students due to the identity as learners they build throughout their schooling on the basis of assessment. Finally, we reflect on what should be taken into account when designing and applying learning processes so that assessment is really integrated and favours self-regulation, and on the need for the change to be made by the educational community as a whole, including families.

Keywords: Self-regulation, formative assessment, assessment as learning, metacognition, feedback.

1. ¿Por qué es tan difícil que los aprendices sean los protagonistas de la evaluación?

Actualmente se habla de la importancia y necesidad de que el alumnado sea el protagonista de su aprendizaje, pero es más difícil pensar que también lo sea de su evaluación, que continúa siendo el dominio del profesorado. Incluso en una evaluación formativa, es este quien recoge los datos, analiza cómo se da respuesta a las preguntas o actividades planteadas, decide si están más o menos bien y sugiere propuestas de mejora (o simplemente califica los resultados). Sin embargo, diversos estudios (Hattie, 2017: p.293) muestran cómo la autoevaluación, es decir, que el alumnado sea el protagonista en el análisis de sus formas de pensar, hacer, comunicar y sentir, y en la toma de decisiones sobre cómo mejorar, es la actividad que tiene más influencia en la obtención de buenos logros de aprendizaje –siempre que tenga la expectativa de que es capaz y puede aprender–.

Pero cambiar la visión y la práctica de la evaluación es muy difícil por diferentes razones. Entre otras, porque:

- a) Es la forma como los docentes ejercemos nuestro poder. Es habitual que se utilice para despertar la atención del alumnado o para controlar comportamientos que se valoran como no idóneos. En este sentido, encontramos frases habituales como: “esto saldrá en el examen”, “si no os portáis bien os bajaré un punto la nota”, etc. Incluso se da la paradoja de que el profesor que suspende mucho es mejor valorado que el que aprueba más, aunque en las dos clases se pueda haber aprendido lo mismo.

Es decir, nos parece que pasar el poder de la evaluación al alumnado (o compartirlo) es renunciar a lo que nos posibilita conseguir tener éxito y prestigio en el ejercicio de la profesión.

- b) Los docentes, y la sociedad en general, tenemos muy interiorizado el sentido de la evaluación y conocemos bien las rutinas para aplicarla, porque es la forma como nos han evaluado a todos desde la infancia y durante muchos años de nuestra vida. Creemos firmemente que si no hay notas que se reciban de forma continua no se puede aprender, y que tampoco se puede reconocer cuánto se ha aprendido. La percepción de lo que se entiende como aprender se relaciona con la calificación obtenida, y no con la de ser capaz de entender, explicar, preguntarse, crear e, incluso, evaluar-regular.

Por tanto, no es extraño que las familias pregunten a sus hijos por las notas obtenidas y no por lo que han aprendido, ni por lo que quieren aprender o por las preguntas que se formulan. Y también que los docentes y escuelas que deciden no dar no-

tas continuamente tengan que lidiar –inicialmente– con la demanda constante del “cuánto vale una tarea para la nota” y con la percepción de algunos alumnos de que si no vale mucho o nada, no es necesario hacerla.

- c) Consecuentemente, cambiar la visión de la evaluación comporta un cambio ideológico en muchos sentidos. Por ejemplo, en la visión de buenos o malos aprendices, en creer firmemente que todos podemos aprender porque las capacidades más o menos innatas son diversas (estudiantes evaluados como de altas capacidades pueden ser inicialmente incompetentes cuando han de cooperar o en la gestión de sus emociones), en que el aprendizaje es una acción fundamentalmente social (aprendemos unos de los otros, nos coevaluamos constantemente, aprendemos mucho por imitación), etc. Grabando las sesiones de evaluación de los docentes se comprueba que muchas de las expresiones emitidas reflejan unos valores que conllevan destacar unas características de los estudiantes y no otras.
- d) Uno de los aspectos que más condiciona la forma de entender y aplicar la evaluación es la creencia de que, a más evaluaciones del docente, más se esforzará el alumnado por aprender. Posiblemente es cierto que hacer exámenes y calificaciones frecuentes conlleva que algunos alumnos –pocos– dediquen unas horas a prepararlos, pero también está comprobado que su esfuerzo lo centran en lo que creen que al docente le gustará o valorará, o en pasar la prueba y olvidar, y no en aprender significativamente. Como reconocía un escritor y profesor: «Hay una obsesión enfermiza por las notas y no por aprender»¹.

Es interesante comprobar que las críticas a los nuevos currículos se centran mucho en las propuestas sobre cómo plantear la calificación y en las posibles consecuencias de la no repetición. Se parte de la suposición de que, si los estudiantes no reciben calificaciones negativas y no tienen que repetir curso, no se esforzarán. A menudo, al hacer estas valoraciones se parte de experiencias personales sin tener en cuenta que, como ya escribía hace años Lorenzo Milani en su libro de *Carta a una maestra*: «Es bien sabido que para hacer todo el programa no bastan las horas de clase actuales. Hasta ahora habéis resuelto el problema de forma clasista. A los pobres les hacéis repetir el curso. A la pequeña burguesía les repetís las clases (repasos, clases especiales y particulares). Para la clase alta no hay problema, todo es repetición. Para Pierino

1. Bassas, A. (2019). Entrevista a David Cirici: https://www.ara.cat/cultura/entrevista-david-cirici-obsessio-malaltissa-notes_1_2671679.html

[el hijo del médico], aquello que le enseñáis ya lo ha oído en casa»².

- e) Otra de las dificultades que conlleva que los cambios en la evaluación no sean nada fáciles es que, sin duda, es la acción que genera más emociones negativas y difíciles de gestionar (tanto si se recibe por parte del docente como a partir de la autoevaluación o coevaluación). Todos hemos experimentado que cuando nos dicen que nos van a evaluar aparece el miedo, la angustia, o una sensación de inseguridad, aunque la previsión sea de una evaluación positiva. Identificamos la evaluación como el momento en el que se ponen de relieve nuestras carencias, lo que no hacemos bien, y tendemos a evitar evaluarnos o que nos evalúen para no percibir los sentimientos que sabemos que se van a generar.

En una experiencia realizada con estudiantes de bachillerato a los que no se les dieron calificaciones continuamente, al final de curso manifestaron que les había posibilitado disminuir su ansiedad y los nervios que surgen al saber que se les iba a calificar y, en cambio, centrarse en revisar sus errores (Rull y Sanmartí, 2023). El gran reto es, por tanto, llegar a percibir que la evaluación es gratificante y que, sin centrarse en la calificación, se pueden superar más tranquilamente errores y obstáculos que sin duda aparecen en todo proceso de aprendizaje.

- f) La dificultad del cambio en la evaluación se explica, también, porque requiere modificar toda la práctica educativa. Perrenoud (1995) titulaba un artículo diciendo «No toquéis mi evaluación» y en él revisaba los muchos aspectos de la práctica de aula que se han de cambiar si se varía la evaluación. Entre ellos, hacía referencia a los objetivos de aprendizaje, a los criterios de evaluación —qué se exige—, a la organización en el aula —valorar y aplicar un buen trabajo cooperativo— y a la relación con las familias.

En consecuencia, es un cambio que exige tiempo y, a la vez, es el cambio que realmente promueve una revisión a fondo de la práctica educativa. Se pueden modificar los métodos y trabajar por proyectos o situaciones, interdisciplinariamente, aplicando juegos o la clase invertida, pero si la forma de evaluar es la misma, no cambia nada de fondo. Y al revés, cuando se revisa la evaluación, necesariamente tienen que cambiar los métodos y todo lo que conforma la actividad en el aula.

- g) Además, revisar cómo se evalúa requiere un cambio colectivo, es decir, de toda la comunidad educativa. No pueden ser cambios que se apliquen solo en una clase porque, en estos casos, se percibe

como algo que le gusta a ese docente y no como una actividad que promueve que su aprendizaje sea más significativo. Y también incluye a las familias, porque son las primeras obsesionadas por la nota de sus hijos y no se pueden imaginar un sistema de evaluación distinto del que vivieron en su infancia y juventud (aunque es posible que en su lugar de trabajo³ se apliquen sistemas de evaluación coherentes con los cambios que se promueven en la escuela).

- h) También se tiene la percepción de que promover que el alumnado sea protagonista de la evaluación requiere mucho tiempo, y es imposible gestionarlo en clases con muchos estudiantes, o cuando se tienen muchos cursos, o que es algo utópico teniendo en cuenta la cantidad de diversidades. Pero, por ejemplo, ¿hemos analizado el tiempo que pasamos corrigiendo y su efectividad para el aprendizaje de nuestros alumnos?, ¿y el de todas las actividades aplicadas que conllevan la etiqueta de evaluación?, ¿podemos conseguir que los estudiantes se corrijan entre ellos y se autoevalúen? Es interesante comprobar que los docentes tendemos a actuar como los alumnos y buscamos argumentos para no cambiar nuestras rutinas, pero la utopía es necesaria para avanzar.

Por tanto, un reto clave de todo sistema educativo es conseguir caminar hacia una evaluación que sea útil a todos los estudiantes para aprender (y a los docentes, para ir mejorando en el ejercicio de la profesión) y, al mismo tiempo, que sea gratificante. En este escrito analizaremos algunas de las ideas y prácticas que hay que revisar:

1.1 ¿Por qué aprender y evaluar son dos acciones indisociables?

1.2 Evaluación formativa clásica vs. evaluación formadora o evaluación para aprender.

1.3 La construcción de la identidad como aprendiz pasa por la evaluación.

1.4 ¿Qué y cómo evaluar a lo largo del proceso de aprendizaje?

1.1 ¿Por qué aprender y evaluar son dos acciones indisociables?

La relación entre la instrucción y lo que aprenden los estudiantes es compleja. Incluso cuando el proceso propuesto para aprender está bien diseñado y los estudiantes están muy motivados, la mejora en sus capacidades y competencias son, en general, imposibles de predecir con certeza. Cada vez hay más investigacio-

2. Milani, L., alumnos de la escuela de Barbiana. (1969). *Carta a una maestra*. Nova Terra, p. 77.

3. Por ejemplo, a partir de la llamada Evaluación 360°: <https://www.rafaelbisquerra.com/evaluacion-360/caracteristicas-de-la-evaluacion-de-360>

nes y metaestudios que buscan obtener evidencias de cuáles son las estrategias didácticas de todo tipo que tienen más efecto en los aprendizajes, pero, aun así, los resultados son estadísticos y no nos confirman que dichas estrategias sean útiles para todas las niñas, los niños y jóvenes. Seguramente, como ya decían Joshua y Dupin en 1983, «La didáctica no quiere ser una ciencia normativa y prescriptiva [...]». Para ella no se trata de establecer ‘leyes’ del funcionamiento del sistema didáctico, ni de enunciar cómo deben suceder las cosas, sino de actualizar las principales limitaciones que pesan sobre este sistema y decir en consecuencia cómo las cosas no pueden pasar».

Tenemos muchas evidencias de limitaciones en la forma de diseñar y aplicar la evaluación. Una de las más citadas es la de Butler y Nissan (1986), que demuestra que las correcciones habituales de los docentes que se devuelven con calificaciones, no repercuten en la mejora de los aprendizajes del alumnado, aunque incluyan comentarios. Los docentes lo hemos comprobado continuamente, pero no dejamos de dedicar muchas horas a hacer este tipo de correcciones, ya sea porque se han hecho siempre, ya sea por el temor a lo que pensarán las familias si no se llevan a cabo. Y otra limitación que tendría que estimular a repensar muchas prácticas es la comprobación de que cuando el estudiante ve una nota, la percibe como el final de su aprendizaje, y ya no se plantea que pueda mejorar (Hattie, 2017).

Actualmente, en lo que sí hay un gran acuerdo es en la necesidad de establecer un buen *feedback* (retroalimentación) mientras los estudiantes están aprendiendo, desvinculándolo de la calificación, es decir, desde el inicio de un proceso de aprendizaje. Sabemos que para aprender se necesita:

- a) Reconocer cuáles son los puntos fuertes y las posibles carencias del propio pensamiento y en las formas de hacer, de hablar y, también, de gestionar los sentimientos y emociones, ya sea al inicio, mientras vamos aprendiendo, y al final (que será el punto de inicio para continuar aprendiendo más adelante, en otros cursos). Siempre se parte de aprendizajes previos, incluso en los primeros años de escolaridad, y es a partir de ellos que se va aprendiendo. Pero ello requiere recoger buenos datos y en el momento idóneo, de manera que se obtenga una información relevante para poder avanzar.
- b) Entender posibles razones que explican tanto los aciertos como las dificultades detectadas, es decir, no se trata de saber si algo se está haciendo bien o mal, sino de identificar aquello que explica por qué las formas de pensar, hacer, hablar y sentir son o no las más idóneas.
- c) Tomar decisiones adecuadas para construir nuevos saberes y mejorar en las distintas competencias, decisiones que no se pueden reducir a las clásicas

de “he de estar más atenta, trabajar más, esforzarme” o similares. Implica reconocer y aceptar que el error y la dificultad son buenos porque nos permiten crecer intelectualmente y como personas, y centrarse en acciones concretas planteadas de forma secuenciada (por dónde empezar, cómo continuar, etc.).

Este proceso evaluativo necesita que las decisiones las vaya tomando la persona que aprende, muchas veces con la ayuda de una retroalimentación que da el docente, compañeros y compañeras, y que le posibilitarán superar los obstáculos y enriquecer los conocimientos previos de todo tipo, de forma bien integrada en el proceso de aprendizaje (Morales y Fernández, 2022). Es decir, la evaluación es continua (concepto que no es igual al de nota continua, o al de poner una calificación para cada una de las tareas que se van realizando). Sabemos que solo con entrar en el aula, los docentes evaluamos observando las caras de los alumnos, sus movimientos y sus comentarios, valoramos si la sesión de trabajo que habíamos planificado puede ser idónea o efectiva y tomamos decisiones: continuamos aplicando la propuesta tal cual, o decidimos cambiarla. De la misma forma, los estudiantes evalúan, a partir de las primeras indicaciones del docente, si la clase les será útil, interesante o gratificante, y deciden si vale la pena esforzarse. Y luego, por las dos partes, la evaluación tiene lugar continuamente, aunque formalmente (a partir de datos explícitos) parece que solo se aplique en momentos diferenciados de los que consideramos de enseñanza y de aprendizaje.

Por tanto, será importante distinguir entre diferentes concepciones y usos del concepto de evaluación. Podemos pensar en la evaluación como una actividad que no se puede separar de aprender y como la actividad que se promueve en el aula para ayudar a revisar y mejorar la calidad de las tareas que se realizan, o bien solo como valoración-calificación del nivel de competencia alcanzado (o de conocimientos) (Álvarez Méndez, 2007). Es decir, se puede hablar de una evaluación vista como aprendizaje, de evaluación para aprender o de evaluación de los aprendizajes. Las tres perspectivas se interrelacionan en el día a día del trabajo en el aula, pero en este artículo buscaremos profundizar en la primera de ellas.

La comparación de lo que sucedido en dos clases (1.º ESO) puede ser interesante para reconocer matices importantes que diferencian estas concepciones y, al mismo tiempo, poner en duda la clasificación habitual, demasiado simple, de los métodos de enseñanza-aprendizaje:

- a) En la primera clase los alumnos deben resolver un problema experimentalmente: separar los componentes de una tinta. Tienen un guion de trabajo que aplican en el marco del grupo, y se puede ob-

servar que se lo pasan muy bien al realizarlo. Al final deben rellenar un informe de su trabajo que el docente, posteriormente, devuelve señalando los errores y aportando sugerencias de mejoras, con la finalidad de que lo revisen. La producción revisada –que no todos rehacen– se califica y tiene un determinado valor en la nota final (se aplica una evaluación para aprender).

- b) El segundo ejemplo es de una clase de matemáticas, en la que el profesor explica cómo resolver un tipo de problemas (que el alumnado ha probado a responder inicialmente en propuestas de niveles de complejidad diversos). Al hacerlo, busca interaccionar con el pensamiento del alumnado a partir de expresiones del tipo: “es posible que hayas pensado que para dar respuesta a este problema era una buena opción..., pero si os fijáis, a partir de aplicarla sucede...; en cambio, una mejor forma podría ser...”, o “una dificultad con la que os habréis encontrado es la de...; para superarla puede ir bien hacer..., o también enfocarlo de esta otra forma”. A partir de observar las expresiones de los alumnos, se puede constatar que el docente está interaccionando con su pensamiento (es empático en sus reflexiones y tiene buenas habilidades comunicativas). Posteriormente han de revisar sus producciones iniciales, anotando cuáles son los cambios que introducen y por qué creen que son idóneos. Luego las comparan por parejas, dándose una retroalimentación entre iguales, y el proceso lo resumen en su diario de aprendizaje, que al final de trimestre utilizan para calificar cuánto han aprendido (se aplica una evaluación totalmente integrada al proceso de aprendizaje).

A partir de la descripción de estas dos clases –una aparentemente muy activa (los alumnos de cada equipo se distribuyen las funciones, se mueven, manipulan y hablan entre ellos), y la otra no (están sentados en sus sillas escuchando al docente, que va escribiendo en la pizarra los ejemplos)–, nos podemos preguntar cuál puede ser más efectiva para un buen aprendizaje. En este caso no se comprobó (los conocimientos objeto de aprendizaje eran diferentes), pero posiblemente podemos inferir que el segundo ejemplo es más potente, porque los estudiantes se están autoevaluando metacognitivamente de forma continua, es decir, están reflexionando sobre sus ideas y formas de hacer, sobre las razones que explican la calidad de su actividad y sobre cómo mejorarla, a partir de la interacción de su pensamiento con el del docente y con el de los compañeros.

Podemos concluir que es necesario revisar la visión tradicional de que primero se enseña y luego se evalúa. Para aprender necesitamos evaluarnos constantemente, inicialmente reconociendo nuestros puntos de partida y, posteriormente, identificando vías para avanzar, comprobando su utilidad, regulando cómo se aplican, y tomando conciencia sobre cómo se va mejorando.

Pensemos, por ejemplo, en todo el proceso de escritura de un artículo como este, y reconoceremos que comporta una regulación constante. A partir del borrador inicial, reconocemos qué es lo que necesitamos verificar o ampliar de las ideas explicitadas y lo aplicamos a su mejora. El ciclo se repite muchas veces (los expertos dicen que se necesitan siete versiones). Podríamos pensar que para escribir sobre algo primero se ha de haber aprendido (sobre el tema y a escribir), pero es una concepción que los docentes necesitamos revisar y preguntarnos si es más útil que los estudiantes aprendan primero, por ejemplo, qué es una metáfora en abstracto y calificar si saben repetir la definición y poner ejemplos, o bien que a partir de escribir un texto en el que reconocen que no comunica bien una idea, se planteen cómo utilizar esta figura retórica y, aprendiendo sobre ella, prueben a incluirla regulando su producción inicial. Y en sucesivos textos, poco a poco y en diferentes contextos, se irá evaluando-regulando cómo se aplica, si se conocen los criterios para evaluar su calidad (que habrán de ser los mismos –o, como mínimo, coherentes–, aunque las tareas se realicen en diferentes contextos, asignaturas o cursos).

Es decir, aprendemos porque nos evaluamos y nos evaluamos porque así aprendemos.

1.2 Evaluación formativa clásica vs. evaluación formadora o evaluación para aprender

Las definiciones sobre qué se entiende por evaluación formativa son muy diversas. El término fue introducido por Michael Scriven en 1967, y se refería a los procedimientos utilizados por el docente con la finalidad de adaptar su proceso didáctico a los progresos y problemas de aprendizaje observados en sus alumnos. Este tipo de evaluación tiene como finalidad una función reguladora del proceso que se diseña, y se va aplicando con el objeto de hacer posible que la formación responda a las necesidades y características de las personas que aprenden. Por tanto, puede comportar tanto tomar decisiones relacionadas con el cambio en el proceso diseñado (autorregulación de la planificación, es decir, del docente), como las que se consideran que pueden ayudar a cada estudiante en su mejora.



En consecuencia, la evaluación formativa es la que se lleva a cabo a lo largo del proceso de aprendizaje, y se distingue de la sumativa, entendida como la evaluación que tiene la finalidad exclusiva de calificar el nivel de los aprendizajes realizados. Sin embargo, para muchos docentes, la evaluación formativa se asocia a la calificación continua de las distintas tareas, que a menudo va acompañada de comentarios de lo que el aprendiz no ha hecho bien. En consecuencia, se tiende a confundir expresiones como la de evaluación del proceso, evaluación continua o evaluación formativa, con calificar continuamente todo lo que produce el alumnado, y deducir la calificación final a partir de calcular una media de las distintas notas, ponderándolas. Como muy bien señala Santos Guerra (2020), es más importante «engordar el pollo que no pesarlo continuamente» y, es más, en el aprendizaje, este ir pesando continuamente, contra creencias muy interiorizadas, tiene como consecuencia que muchos de los aprendices, especialmente los que tienen dificultades, adelgazan sus aprendizajes.

Históricamente, en el marco de la evaluación formativa es el profesorado quien lleva a cabo la regulación, es decir, quien analiza los trabajos, reconoce las dificultades y errores, y decide cuáles son las pautas más adecuadas para superarlas. Estas pautas las comparte con el alumnado, esperando que sean aplicadas, aunque muchas veces no se consigue y se necesita recordar y revisar continuamente. Todo ello conlleva que su implementación en el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga un alto coste para los docentes, debido a que exige su constante intervención en el proceso de recogida y análisis de las producciones que se van generando y en la concreción de propuestas de mejora, que en buena parte serán distintas en función de cada niño y niña. Por tanto, es comprensible que sea difícil aplicarla de forma eficaz, especialmente cuando se tienen clases muy numerosas y, en el caso de secundaria, muchos grupos-clase. Como dijo Perrenoud (1998:87) «... la retroalimentación que se da a los alumnos en clase es como tantas botellas arrojadas al mar. Nadie puede estar seguro de que el mensaje que contienen encontrará algún día un receptor». Si los comentarios no se incorporan, todo este esfuerzo del docente tiene poca utilidad.

Pero este no es el único problema, ni el principal. Este tipo de regulación comporta que el estudiante dependa esencialmente del docente para poder progresar, con lo cual tiene pocas oportunidades de aprender a reconocer por sí mismo sus dificultades y a decidir cuáles son las mejores estrategias para superarlas, es decir, no aprende a ser autónomo. Precisamente, si algo caracteriza a los estudiantes que aprenden es su capacidad de reconocer qué hacen bien ya y en qué tienen que mejorar, las posibles causas de sus errores, y qué decisiones pueden tomar para superarlos, pero la mayoría de aprendices no han adquirido esta autonomía.

Por eso, desde diferentes planteamientos, se ha reconocido la necesidad de promover en el aula estrategias que faciliten la autorregulación de los aprendizajes, es decir, que enseñen a los alumnos a ser autónomos a partir de construir su propia forma personal de aprender significativamente (Nunziati, 1990). El marco del objetivo de una escuela inclusiva es precisamente el reto, y afrontarlo depende en buena parte de cómo se aplique la evaluación formativa (Alba Pastor, 2016).

Otro de los problemas lo constituye la creencia en el hecho de que la regulación es un proceso en el que solo interviene el profesor, que detecta los errores, y el alumno, que intenta superarlos. Pero un grupo-clase lo constituye un conjunto de individuos que interactúan entre ellos en cada una de las tareas que realizan en el aula, y esta interacción favorece el aprendizaje. Por tanto, será importante propiciar situaciones didácticas que promuevan la regulación mutua, pues la confrontación de unas ideas con las de compañeros puede facilitar el aprendizaje. Además, la retroalimentación entre iguales favorece el desarrollo del pensamiento crítico y la metacognición porque, generalmente, lo que dice el docente no se pone en duda y, en cambio, se tiende a repensar lo que dicen las personas no expertas.

En consecuencia, la autorregulación por parte de cada estudiante y la regulación a partir de las interacciones entre ellos y ellas son dos pilares fundamentales en los que se sustentan las teorías y prácticas orientadas a que sea el propio alumnado el que aprenda a regular sus aprendizajes. De esta manera, podemos encontrar dos líneas de trabajo que coinciden en sus planteamientos:

Por un lado, la que surgió en Francia a partir de los trabajos de Bonniol (1981) y Nunziati (1990), entre otros, y que llamaron *evaluación formadora*. Su propuesta se relaciona con el diseño de las condiciones que son necesarias para que la regulación de los aprendizajes vaya siendo, de manera progresiva, responsabilidad del alumno. Se sustentó básicamente en la Teoría de la Actividad del Aprendizaje.

Según este marco, toda actividad de aprendizaje necesita de una parte orientadora que se relaciona con la representación de los objetivos y con la anticipación y planificación de las acciones necesarias al realizar una tarea para alcanzarlos, de una parte ejecutora y de una parte reguladora, tanto de la ejecución como de la orientación (figura 1).

Las investigaciones realizadas en relación a la validez de este planteamiento mostraron que los alumnos de liceos franceses que habían trabajado desde esta visión de evaluación, obtenían mejores resultados en las pruebas externas (reválidas), y que esta mejora dependía del número de profesores que la ponían en práctica en el mismo centro y si se mantenía a lo largo de los

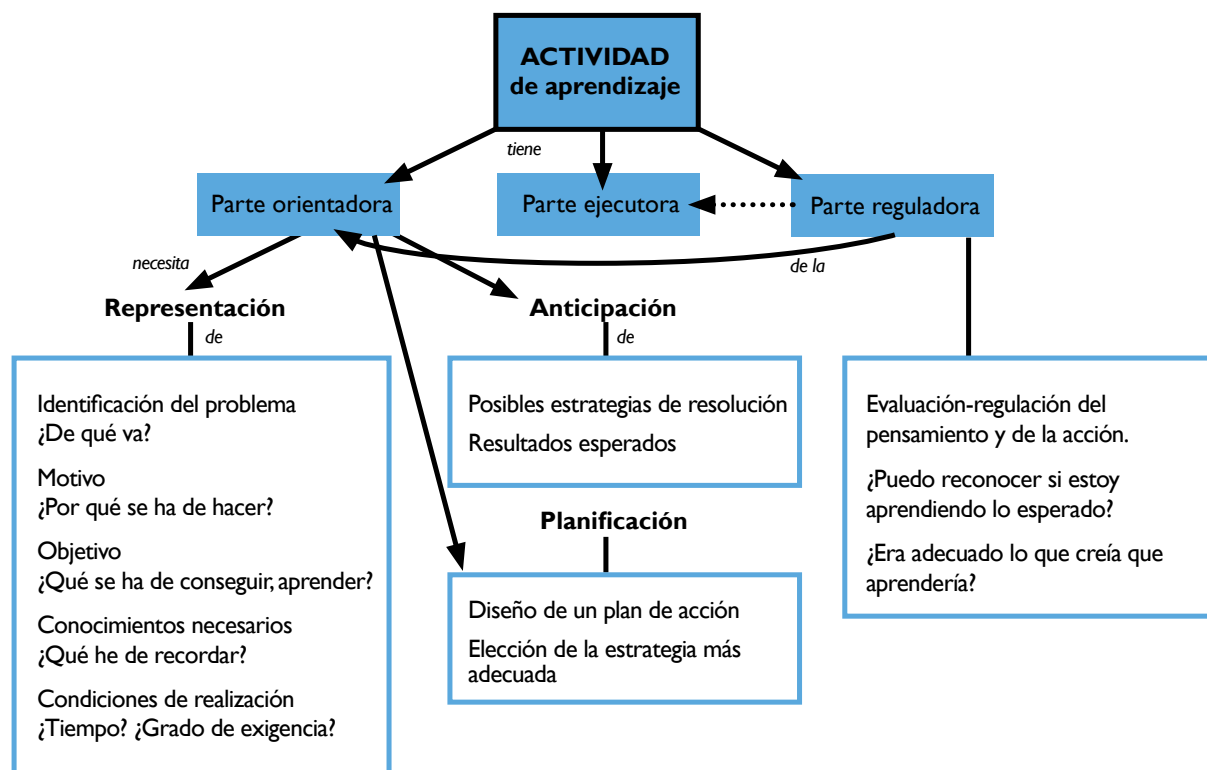


FIGURA 1: Elementos de la Teoría de la Actividad que fundamentan la *evaluación formadora*

cursos (Nunziati, 1990). En diferentes investigaciones se ha ido comprobando la validez de estos componentes. Por ejemplo, en un estudio de caso con estudiantes de bachillerato de física, ellos y ellas destacaron que les había sido muy útil identificar (y evaluar-regular) su percepción del ¿De qué va? al resolver problemas (Hinojosa y Sanmartí, 2016).

En Gran Bretaña, el movimiento de revisión de la evaluación fue liderado por Paul Black y Dylan Wiliam (1988a). A partir de su metaestudio de las investigaciones realizadas sobre la aplicación de procesos de evaluación formativa, los resultados fueron ampliamente divulgados a través del documento *Inside the black box: raising standards through classroom assessment* (1998b). Si bien inicialmente esta línea de trabajo se refería a cómo reorientar la evaluación formativa, posteriormente propusieron hablar de *assessment for learning* (AFL), (Wiliam, 2011).

Desde el Assessment Reform Group (Broadfoot et al., 1999:7), se reconoció el poder que tiene la evaluación para influir en el aprendizaje (tanto para bien como para mal), y propuso siete principios que resumen las características de la evaluación para aprender:

1. Está incrustada en una visión de la enseñanza y el aprendizaje de la cual es una parte esencial (es decir, no se puede separar de lo que llamamos enseñar y aprender).
2. Implica compartir objetivos de aprendizaje con los alumnos (que no es lo mismo que enunciar o decir).

3. Pretende ayudarles a reconocer los estándares o criterios de evaluación que se espera que alcancen.
4. Involucra a los alumnos en la autoevaluación.
5. Proporciona una retroalimentación que posibilita a los alumnos reconocer cómo avanzar (es decir, no se centra en cómo se ha hecho una tarea, sino que proporciona pistas para superar las dificultades).
6. Parte de la confianza en que todos los estudiantes pueden mejorar.
7. Requiere que tanto el profesorado como los aprendices revisen y reflexionen a partir de los datos recogidos (no pueden ser opiniones sin estar fundamentadas en datos).

Posteriormente, se resumieron en cinco principios (tabla 1):

Se han realizado muchas investigaciones alrededor del impacto de la evaluación para aprender y de la autorregulación, y en muchos de ellos se pone de manifiesto que mejoran tanto los resultados como el papel del alumnado en el aula, su relación con el aprendizaje y su autoconcepto (Wiliam, Lee, Harrison y Black, 2004; Panadero, Broadbent, Boud y Lodge, 2018; Muijs y Bokhove, 2020). También los docentes reconocen beneficios en su trabajo. Aun así, es un campo de investigación abierto, porque la mayoría de estudios se centra en resultados relacionados con el logro en estándares dados de evaluación, y aún se sabe muy poco sobre cómo influyen en dichos logros los mecanismos

	Dónde va el aprendiz	Dónde está ahora el aprendiz	Cómo llegar el aprendiz al objetivo
Docente	Comprender y compartir los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación (1)	Diseñar discusiones de clase, preguntas y tareas que permitan obtener evidencias del aprendizaje (2)	Proveer retroalimentaciones que permitan avanzar al alumnado (3)
Compañero y compañera		Promover que el alumnado sea un recurso para el aprendizaje de los compañeros y compañeras (4)	
Aprendiz		Promover que el alumnado sea el protagonista de su aprendizaje (5)	

TABLA 1: Principios de una evaluación para aprender (Wiliam y Thomson, 2007)

cognitivos y afectivos (Andrade, 2019). Por otro lado, también se constata que hay pocas experiencias de una buena implementación a nivel de centro (Florez y Sammons, 2013) por falta de coherencia entre los docentes, y de actitudes y aptitudes para estimular al alumnado.

Los planteamientos generados a partir de las dos líneas de trabajo (evaluación formadora y evaluación para aprender) son muy coincidentes. Ambas ponen énfasis en la autorregulación del alumnado y en que, para conseguirlo, es necesario compartir los objetivos (intenciones de aprendizaje) y los criterios de evaluación. Una aparente diferencia es que, en el caso de la evaluación formadora, se remarca la necesidad de promover que el alumnado sea también capaz de anticipar y planificar la acción y de autorregular sus planificaciones pero, de hecho, como los criterios de evaluación se deducen de esta planificación, al compartirlos se está haciendo referencia a ella.

La autorregulación es el concepto clave y se define como una competencia que permite a los alumnos activar las estrategias de aprendizaje necesarias para alcanzar los objetivos establecidos (Panadero y Tapia, 2014). Desde las aportaciones de Zimmerman en los años 80, se han llevado a cabo muchos estudios sobre su aplicación en el aprendizaje, incidiendo en la llamada *autorregulación metacognitiva*, que pretende básicamente formar a los alumnos en la regulación de sus propios procesos de pensamiento y aprendizaje⁴.

Si se hace referencia a metacognitiva es para enfatizar la importancia de que esta activación se fundamente en la comprensión de las posibles causas de las dificultades que hay que afrontar y de las razones

por las que puede ser idónea la decisión de cambio tomada. Es habitual que los estudiantes se autorregulen cambiando formas de hacer o de decir a partir de copiar lo que hace un compañero, qué recomienda el docente como regla o receta y, actualmente, ejemplos concretos que encuentran en *YouTube* o *TikTok* (o usando programas de IA). Este tipo de acciones son poco relevantes para el aprendizaje, porque se centran en la tarea concreta sin poder generalizar –transferir– este aprendizaje a otros problemas, situaciones o contextos. Los estudiantes perciben esta autorregulación como efectiva a corto plazo (mejoran las calificaciones) y exige poco tiempo (no es necesario revisar el propio pensamiento –o lo que genera la IA–, algo mucho más costoso), pero es poco efectiva a medio y largo plazo.

Se puede concluir, por tanto, que la evaluación formativa tiene que orientarse a promover la autorregulación metacognitiva y que, para poder ponerla en práctica, requiere que la persona que aprende se apropie del objetivo de aprendizaje y de los criterios de evaluación, y que vaya construyendo su propia forma de aprender saberes significativos (es decir, aquellos que se pueden recuperar en la memoria y ser transferidos, revisados y ampliados).

1.3 La construcción de la identidad como aprendiz pasa por la evaluación

Las personas vamos decidiendo sobre nuestras capacidades y nuestras posibilidades de aprender a partir de la evaluación, muy a menudo a partir de la propia autoevaluación. Nos evaluamos desde que nacemos y decidimos cómo actuar en función de esta evaluación. Cuando un recién nacido reconoce (evalúa) que a sus familiares les gusta cuando sonríe o cuando empieza a gatear, toma la decisión de repetir estas acciones, buscando hacerlo cada vez mejor. O cuando un niño o niña compara sus dibujos con los de sus iguales y cree (evalúa) que los suyos no son tan buenos como

4. Para ampliar el debate sobre las diferencias entre autorregulación y metacognición, se puede consultar el blog de Juan Fernández: <https://investigaciondocente.com/2022/06/10/metacognicion-vs-autorregulacion>

los de ellos, muchas veces decide no dibujar. O cuando empieza a aprender a sumar y restar y comprueba que se equivoca, decide que no sirve para aprender matemáticas.

A partir de la evaluación cada aprendiz va construyendo su identidad en relación al aprendizaje. Esta identidad (relacionada con su interés por aprender) se construye a partir de la percepción de autoeficacia, que se alimenta al evaluar experiencias personales generadas en el marco de interacciones sociales (Couso, y Sanmartí, 2023). Así, en muchos casos, la decisión de no ser bueno o buena en matemáticas o en el dibujo se produce en las primeras edades, aunque los efectos se notan más en cursos posteriores. Es decir, vamos construyendo nuestra identidad al evaluarnos, y decidimos qué nos interesa aprender en función de la identidad que vamos creando.

La percepción que uno tiene de su capacidad respecto al aprendizaje de algún saber es clave en su motivación para aprender. Difícilmente se puede estar dispuesto a aprender algo que se cree firmemente que no se le da bien o que siente que no es para personas como él o ella. Hattie (2017) remarca que la autoevaluación es la acción que más repercute en un buen aprendizaje con la condición de que el estudiante tenga buenas expectativas de que es capaz y puede aprender. Pero al mismo tiempo, estas expectativas se van generando a partir de la evaluación (de las externas y de la propia). Si se concluye que no se tiene capacidad para aprender algo, la decisión es la de no esforzarse para no vivir la experiencia como un fracaso (Ruiz Martín, 2020), aunque esta previsión no tiene por qué estar bien fundamentada. Por tanto, la autoevaluación influye fuertemente en la génesis de la identidad de los estudiantes (en su autoconcepto, autoeficacia y aspiraciones personales) y, una vez construida, condiciona que se utilice para aprender (Kaplan y Flum, 2010).

Muchas son las variables que la investigación sobre la autorregulación ha evidenciado que son importantes para ayudar a que el gusto por aprender no se vaya perdiendo a lo largo de los cursos. Una de las que está en el fondo de todas ellas es el cambio en el estatus del error y pasar de percibirlo como algo malo que hay que ocultar, a reconocer que es a partir de él como se aprende (Astolfi, 1999). Como dice Dewck (2007), hay que ayudar a los aprendices que tienen una mentalidad fija, fundamentada en la creencia de que sus habilidades son innatas y no pueden mejorarlas, a abrirse a una mentalidad de crecimiento para asumir que las dificultades son el punto de partida para aprender, siempre que los desafíos sean alcanzables y estén planteados en entornos seguros y relajados.

Cuando comprobamos que un alumno se autoevalúa y le conlleva reconocer que no es suficientemente bueno en la realización de alguna tarea, podemos pensar en diferentes actuaciones posibles. Por ejem-

plo, puede ser que le animemos a no autoevaluarse y que se centre solo en realizar las tareas que se le proponen. Pero ello, además de ser imposible (nos evaluamos constantemente), no es una buena solución, porque para aprender, tal como hemos visto, es necesario evaluarse (es decir, reconocer qué se hace bien, las causas de las dificultades que hay que afrontar y cómo superarlas). Otra de las soluciones habituales es la de agrupar los estudiantes por niveles de dificultad, y así evitar que se comparen con compañeras y compañeros más aventajados y concluyan que no están capacitados como ellos. De nuevo no sería una buena propuesta porque se aprende al interactuar con los demás (al reconocer cómo ellos y ellas van superando sus dificultades más autónomamente).

Entonces, ¿cuál puede ser una buena decisión? – sabiendo que en el campo de la educación no hay nunca un solo camino válido para todos los estudiantes y útil en todos los contextos–. Una de las más idóneas es la que se relaciona con la de ayudar a cambiar la visión del error como algo indeseable, y de reconocer y aplicar estrategias posibles para avanzar (Wisniewski, Zierer y Hattie, 2020), a partir de la retroalimentación dada por el docente o por compañeros (de ahí la importancia de que en el aula haya muchas diversidades). Contra lo que se podría pensar, los alumnos brillantes valoran que dar esta retroalimentación a compañeros o compañeras les es también útil a ellos, porque les permite ser más conscientes de posibles errores propios (Gómez-Moliné y Sanmartí, 2007).

La finalidad es pasar de aplicar lo que tradicionalmente llamamos corregir, a poner en práctica la escalera del *feedback* (Proyecto Zero, 2003), que se fundamenta en: observar-clarificar para asegurar que se identifica adecuadamente qué piensa o hace la persona que recibe la retroalimentación, valorar lo que ya se hace bien, explicitar lo que se puede mejorar y por qué, y sugerir propuestas concretas para avanzar. Por tanto, no se trata de dar recetas para que el estudiante las aplique tal cual, mecánicamente, sino ayudar a entender por qué esta receta o propuesta puede ser de ayuda.

Últimamente se está investigando en torno a la función que tiene la modelización del docente en el aprendizaje, es decir, el hecho de ser transparente y compartir con el alumnado cómo pensamos, cómo afrontamos la toma de decisiones, cómo vamos superando dudas y cómo pedimos ayuda a compañeros y compañeras (Garner, 2019). Los docentes también aprendemos y vamos superando dificultades, y al ser transparentes se pueden compartir buenos modelos. En todo este proceso es muy importante el lenguaje que se utiliza. La forma como se promueve la conversación-reflexión es clave para estimular un buen razonamiento y la toma de decisiones (Mercer y Howe, 2012).

Generar en el aula retroalimentaciones útiles requiere tiempo, pero es el tiempo más útil para el aprendizaje. La satisfacción que se genera al constatar que se va caminando es clave, tanto en los estudiantes como en el profesorado que lo está promoviendo, y es el resultado de la creación de vínculos entre todos los protagonistas a partir de estas mutuas retroalimentaciones que posibilitan crecer. Pero, sin duda, es necesario que el docente esté convencido de que es algo necesario para que sus alumnos aprendan y, además, tenga una buena capacidad para estimularlos. Cuando constatan que aprenden más (no es algo inmediato) y que ponerlo en práctica les ayuda a no estar tan estresados, la motivación es intrínseca. Como dice una alumna de 2.º de Bachillerato: «Esta metodología promueve que no se establezcan jerarquías ni resentimientos con las notas de uno mismo, no genera desconfianza y además centra la atención en aprender y no en empujar los elementos que después se tendrán que vomitar en el examen. En conclusión, quiero expresar que esta manera de evaluar nos permite desarrollar más el pensamiento crítico y la capacidad de revisar errores que no en una metodología típica basada en notas, ya que en esta evaluación nos centramos en los errores y podemos focalizarnos y mejorar, concretando cómo hacerlo» (Rull y Sanmartí, 2023).

1.4 ¿Qué y cómo evaluar a lo largo del proceso de aprendizaje?

Conseguir que los aprendices se autorregulen depende de la planificación del docente, de los objetivos, de la aplicación de estrategias que estimulan el autocontrol metacognitivo, de cómo se consigue que se activen, y también de cómo se promueve el aprendizaje colaborativo (Järvelä, Järvenoja y Malmberg, 2019). Para que el aprendizaje sea significativo (se pueda recuperar en la memoria –interna/externa– y utilizarlo en nuevas situaciones y contextos), es necesario volver varias veces a las ideas –y a las formas de hacer, de comunicar y de sentir–, para repensarlas, siempre en clave de progresión y no de repetición.

Tomar conciencia de que el aprendizaje no es lineal, no excluye integrar de forma coherente la evaluación-regulación a lo largo del proceso de aprendizaje de algún saber competencial. Aunque generalmente se habla de ciclos o de fases de aprendizaje, de hecho, en el aula se mezclan continuamente todas las fases y, al mismo tiempo, estos ciclos pueden asociarse al planteamiento de una actividad concreta, de una sesión de clase, de una situación, de un proyecto, e incluso de lo que se trabaja en un trimestre, curso o etapa educativa.

Una propuesta de fases (figura 2), entre las muchas formulaciones posibles, centrada en la función de la evaluación vista como aprendizaje, es la siguiente:

Fase de compartir objetivos y criterios de evaluación: es condición indispensable para promover la autorregulación. Se puede situar al inicio de un proceso de aprendizaje evaluando-regulando cómo los aprendices se representan qué van a aprender (objetivos). Muchas veces se hará evocando (Ruiz Martín, 2020) las ideas o formas de hacer previas de cada alumno y, al reconocer que son distintas, generar dudas y que el objetivo será aclararlas. Y, en cada sesión de clase, se irá revisando cómo se va avanzando.

También se puede partir de la modelización por parte del docente (Garner, 2019), o de otras estrategias que se puedan aplicar creativamente. Los errores habituales que se han de evitar son: no diferenciar entre el objetivo de aprendizaje y el objetivo de realizar alguna producción específica al final de un proyecto o situación; confundir la acción de compartir con la de decir o pasar por escrito los objetivos y criterios de evaluación; confundir los criterios de evaluación con el valor ponderado de cada tarea; o utilizar siempre los mismos instrumentos o estrategias para compartir.

Muchas veces, y más especialmente en las primeras edades, la regulación de la representación de los objetivos puede tener más sentido en la fase final, cuando, después de realizar alguna tarea, se estimula reflexionar sobre lo que se ha aprendido y se comparen las percepciones.

Fase de dar y recibir retroalimentaciones en relación a los nuevos saberes vinculados al objetivo u objetivos de aprendizaje: mientras se está aprendiendo, la función de la evaluación es ayudar a los aprendices a autorregular las dificultades y obstáculos con los que se van encontrando. Puede ser a partir de la autoevaluación, de la coevaluación y, en las dificultades que no se resuelven entre compañeros, de las propuestas del docente.

Comporta que el clima generado en el aula favorezca percibir el error como algo normal, y que las propuestas de mejora sean específicas y adaptadas a las necesidades de cada alumno. Es útil ir generando o recordando criterios de evaluación, es decir, criterios que posibilitan deducir qué tener en cuenta para saber cómo se está aplicando el nuevo saber y qué hacer para avanzar. Por ejemplo, la rúbrica se irá co-construyendo y compartiendo poco a poco, ya que su función principal es la de favorecer la autorregulación.

Esta especificidad se relaciona con la buena secuenciación de las actividades que se diseñan, desde las que promueven saberse más simples y concretos, a los más complejos y abstractos. No todos los estudiantes llegarán al mismo nivel de complejidad y abstracción, pero todos pueden y han de regular sus acciones de forma que avancen y no se pierdan en la primera etapa del camino.

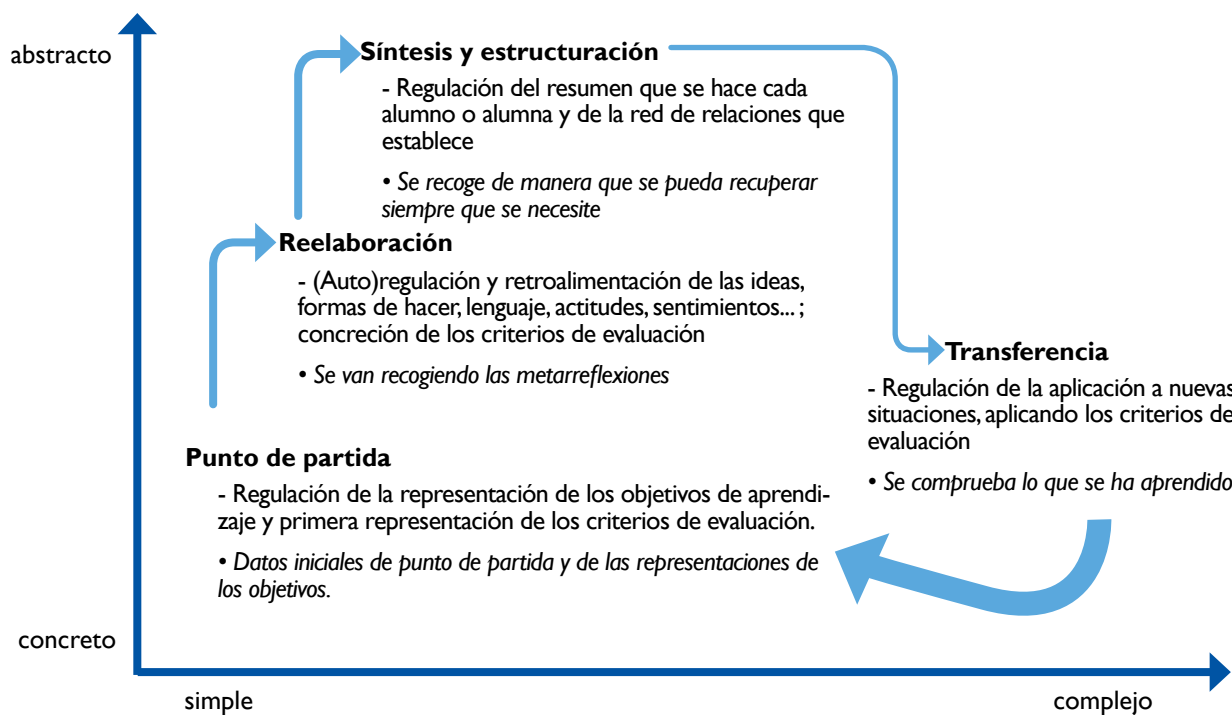


FIGURA 2: La evaluación a lo largo de un proceso de aprendizaje

Fase de síntesis de lo que se está aprendiendo: muy importante, aunque es la que menos se tiende a aplicar en los diseños didácticos habituales. Comporta organizar, conectar, generalizar, estructurar o jerarquizar los saberes que se van construyendo, de forma que se puedan almacenar en la memoria y recuperar cuando se tengan que utilizar, ya sea en nuevos contextos de aplicación, ya sea para continuar profundizando en ellos. De ahí la importancia del portafolio o de los diarios de aprendizaje, como medios para recoger estas síntesis ('memoria externa'), y que los estudiantes reconozcan su utilidad cuando docentes de otros cursos o especialidades promuevan que los consulten si se necesitan activar.

Se trata de resumir la respuesta a preguntas del tipo: "En qué pensar cuando tenga que aplicar..." o "Qué pasos debo seguir para...". Esta síntesis, que es propia de cada persona que aprende, se ha de autorregular bien para que no incluya errores. No es útil darla hecha (mapas de todo tipo, esquemas, bases de orientación), porque cada persona es diferente y cuando los docentes dan su propuesta, de hecho, solo es válida para los aprendices que lo harían de forma similar (normalmente, los más expertos). La comparación entre la diversidad de formas de sintetizar estimula al alumnado a mejorarlas y promueve la autorregulación de la propia (Dominguez-Tasias, 2019).

Fase de transferencia de los saberes generados: para reconocer cuánto se ha aprendido, los estudiantes han de constatar que saben aplicar los nuevos saberes a otras situaciones o contextos, comprobando lo que ya se conoce bien y aquello que aún se puede mejorar. Si solo se comprueba a partir de la producción final de un proyecto o situación, como se han recibido muchas retroalimentaciones, no se puede saber

si realmente cada alumno es autónomo utilizando los conocimientos aprendidos.

Estos datos también se pueden utilizar para auto-calificar el nivel de competencia alcanzado y, muchas veces, esta comprobación se hará un tiempo después, porque si se hace de forma inmediata solo recoge lo almacenado en la memoria a corto plazo y no si el aprendizaje ha sido profundo.

2. Reflexiones finales

Hay muchas evidencias de que la metacognición y la autorregulación tienen «un impacto muy alto en el aprendizaje a un costo muy bajo» (Education Endowment Foundation, 2021), pero en buena parte depende de cómo se aplica la retroalimentación, que no puede centrarse en una calificación o en decir qué se ha hecho mal, sino en promover que el propio estudiante entienda las razones que explican sus dificultades y aplique estrategias, ideas y procesos útiles para avanzar. Nos podemos preguntar si es posible y de qué depende. Hacısalihoglu et al. (2020) han comprobado que el éxito académico necesita desarrollar tres habilidades: a) mentalidad de crecimiento, es decir, creer que se puede mejorar; b) coraje para perseverar en la consecución de los objetivos a largo plazo; y c) pensamiento crítico, creativo y analítico.

Estas conclusiones son válidas también para el profesorado. Es necesario estar convencido de que es posible planificar el cambio a medio plazo y persistir, además de ser creativo y crítico (buscando la propia autorregulación de las ideas y las prácticas). Comporta, como ya decía Gimeno Sacristán, profundizar en el arte con el que se ejerce la profesión (la empatía y capacidad comunicativa y de convencer) y en la ideo-

logía educativa que subyace detrás de las creencias y, además, en el conocimiento de lo que dice la investigación educativa y en técnicas. Los cambios en las creencias son los más complejos, entre otras razones porque no se pueden conseguir evidencias personales a corto plazo de que, cambiando la evaluación, el alumnado aprenda más, y porque, al mismo tiempo, para perseverar y comprobarlo, se necesita poner en duda presunciones que son ideológicas.

La evaluación vista como aprendizaje necesita formar parte del proyecto de centro y que sea compartido por buena parte de los docentes, y también por las familias. El gusto por aprender se genera formando parte de una comunidad que comparte objetivos y valora el aprendizaje de todos (Riley, Coates y Allen, 2020). Exige crear vínculos afectivos en todos los ámbitos de la comunidad educativa: entre alumnos, entre alumnos y docentes, entre docentes, y entre docentes y familias.

Los obstáculos que se consideran insuperables para promover este protagonismo de la evaluación se relacionan con el tiempo y el número de alumnos, pero se pueden afrontar si se innova creativamente, buscando soluciones, a partir de pasar el poder de la evaluación a los estudiantes y de un buen trabajo en equipo de los docentes (y este es seguramente el verdadero obstáculo). Hasta que consigamos que la evaluación sea útil y gratificante para el profesorado y para el alumnado, no se puede esperar que la calidad de lo que se aprende sea significativa.

Referencias

Álvarez Méndez, J.M. (2007). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata

Alba Pastor, C. (coord.). (2016). *Diseño universal para el aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Morata

Andrade, H. L. (2019). A Critical Review of Research on Student Self-Assessment. *Frontiers in Education*, 4, 87. Recuperado de <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/educ.2019.00087> Assessment Reform Group. (2002). *Assessment for Learning: 10 principles*. Recuperado de https://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/SBA/HKDSE/Eng_DVD/doc/Afl_principles.pdf

Astolfi, J.P. (1999). *El "error", un medio para enseñar*. Diada Editora.

Black, P. J. y Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7-74.

Black, P. J. y Wiliam, D. (1998b). Inside the black box: raising standards through classroom assessment. *Phi*

Delta Kappan, 80(2), 139-148. <https://kappanonline.org/inside-the-black-box-raising-standards-through-classroom-assessment/>

Butler, R. y Nisan, M. (1986). Effects of no feedback, task-related comments, and grades on intrinsic motivation and performance. *Journal of educational psychology*, 78(3), 210.

Couso, D. y Sanmartí, N. (2023). Despertar el gust per aprendre de tot l'alumnat: una utopia feta realitat. En: TARABINI, A. (dra.), *Anuari 2022. Els reptes de l'educació a Catalunya*, pp. 217-260. <https://fundaciobofill.cat/publicacions/els-reptes-de-l-educacio-a-catalunya-anuari-2022>

Dewck, C.S. (2007). *Mindset: La actitud del éxito*. Sirio.

Domínguez-Tasias, M. (2019). *Visual thinking en matemáticas: Dibujar para sintetizar y regular el pensamiento*. *Uno, revista de didáctica de las matemáticas*, 86, 38-42.

Education Endowment Foundation (2021). *Metacognition and Self-regulated Learning*. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/metacognition>

Florez, M. T. y Sammons P. (2013). *Assesment for learning: effects and impact*. Oxford University, Department of Education. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546817.pdf>

Garner, M. (2019). The Benefits of Sharing Our Planning With Students. *Edutopia*. <https://www.edutopia.org/article/benefits-sharing-our-planning-students>

Gómez-Moliné, M. R.; Sanmartí, N. (2007). Factores que influyen en el éxito de los estudiantes al resolver problemas de química. *Enseñanza de las Ciencias*, 25(1): 59-71.

Hacisalihoglu, G., Stephens, D., Stephens, S., Johnson, L. y Edington, M. (2020). Enhancing Undergraduate Student Success in STEM Fields through Growth-Mindset and Grit. *Education Sciences*, 10(10), 279. <https://doi.org/10.3390/educsci10100279>

Hattie, J. (2017). "Aprendizaje visible" para profesores. *Paraninfo*.

Hinojosa, J. y Sanmartí, N. (2016). Promoviendo la autorregulación en la resolución de problemas de física. *Ciência & Educação*, 22(1): 7-22.

Järvelä, S., Järvenoja, H. y Malmberg, J. (2019). Capturing the dynamic and cyclical nature of regulation: Methodological Progress in understanding socially shared regulation in learning. *International*

- Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 14(4), 425–441. <https://doi.org/10.1007/s11412-019-09313-2>
- Kaplan, A. y Flum, H. (2010). Achievement goal orientations and identity formation styles. *Educational Research Review*, 5(1), 50-67.
- Mercer, N. y Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 12–21. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.001>
- Morales, M. y Fernández, J. (2022). *La evaluación formativa*. SM.
- Muijs, D. y Bokhove, C. (2020). Metacognition and Self- Regulation: Evidence Review. Education Endowment Foundation. Recuperado de https://bep.education/wp-content/uploads/2020/05/Metacognition_and_self-regulation_review.pdf
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*, 280, 47-64.
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20(1), 11–22. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002>
- Panadero, E., Broadbent, J., Boud, D. y Lodge, J. M. (2018). Using formative assessment to influence self- and co-regulated learning: the role of evaluative judgement. *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0407-8>
- Proyecto Zero, 2003). *The Ladder of Feedback*. Recuperado de <https://pz.harvard.edu/resources/ladder-of-feedback>
- Riley, K., Coates, M. y Allen, T. (2020). *Place and belonging in school: Why it matters today*. Retrieved from <https://neu.org.uk/media/13026/view>
- Ruiz Martín, H. (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Ed. Graó.
- Rull, J. y Sanmartí, N. (2023). Una avaluació sense qualificacions al batxillerat: una estratègia per potenciar la regulació dels aprenentatges. *Ciències*, 46, 46–53. <https://doi.org/10.5565/rev/ciencias.484>
- Santos Guerra, M. A. (2020). *Evaluar con el corazón*. Homo Sapiens.
- Wiliam, D. (2011a). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 2-14.
- Wiliam, D., Lee, C., Harrison, C. y Black, P. (2004). Teachers developing assessment for learning: impact on student achievement. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(1), 49–65. <https://doi.org/10.1080/0969594042000208994>
- Wiliam, D. y Thompson, M. (2007). *Integrating Assessment with Learning. What Will It Take to Make It Work?* En C. A. Dwyer (Ed.), *The Future of Assessment* (pp. 53-82). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315086545-3>
- Wisniewski, B., Zierer, K. y Hattie, J. (2020). The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research. *Frontiers in Psychology*, 10, 1–14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>



Autoría

Neus Sanmartí i Puig es Doctora en Ciencias Químicas y catedrática, actualmente honoraria, de Didáctica de las Ciencias en la Universidad Autónoma de Barcelona. El campo de trabajo se relaciona con el aprendizaje de las ciencias y con la evaluación, buscando optimizar la relación entre investigación, formación inicial del profesorado y formación permanente. Con respecto a la evaluación ha publicado los libros *Evaluar para aprender. 10 ideas clave* y *Evaluar y aprender: un único proceso*. Ha sido directora de la revista *Enseñanza de las Ciencias* y del Instituto de Ciencias de la Educación de la UAB y Premio de Pedagogía Rosa Sensat. Es miembro del grupo de investigación LIEC de la UAB.

VOCES EN PRIMERA PERSONA



Atardeceres desde la cubierta del edificio. La cámara estenopeica fue colocada en este caso hacia el oeste y de forma vertical para disminuir la deformación de la perspectiva en el horizonte. Los edificios aparecen perpendiculares con una perspectiva más natural frente a otras solarigrafías con perspectiva de gran angular. Se observan las huellas dactilares de la autora en la parte superior de la imagen. De nuevo, la solarigrafía nos permite contemplar de manera inédita un rincón reconocible del paisaje urbano de Madrid. En la parte inferior de la imagen, las siluetas de los árboles nos sitúan en el jardín del Consejo Escolar del Estado. El haz de luz que proyecta el cielo se eleva por encima de las torres de la Plaza de España trazando un arco que permite resaltar sus imponentes alturas. En el fondo, el cielo se ilumina con luces verdes, azules, blancas y amarillas que contrastan con la oscuridad de los ángulos superiores de la imagen.

Tiempo de exposición: del 25 de abril al 19 de julio de 2023.



NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES SOMOS POTENTES CIUDADANOS Y CIUDADANAS DEL AHORA

La participación en los centros educativos.

Francisco Javier Vera Manzanares

Asesor infantil del Comité del Derechos del Niño de la ONU

El Consejo Escolar del Estado ha querido contar con la voz de Francisco Vera Manzanares dado su compromiso social con la defensa del medioambiente y por haberse convertido en una voz influyente internacionalmente de implicación y participación desde la infancia.

El planeta en el que vivimos es un lugar único y sin igual. La Tierra es el único cuerpo astronómico con vida que conocemos, una vida sumamente diversa y bella. Esta vida abundante es la *biodiversidad*, que se expresa en infinitud de colores, formas, tamaños y otras cualidades que hacen única cada forma de vida que habita nuestro planeta.

No obstante, de un tiempo para acá hemos perdido la noción del valor de la vida, que cada vez se degrada más. Tal vez la razón sea que miramos lejos, hacia las estrellas, y se nos olvida dónde tenemos los pies puestos: en la Tierra.

Desde la Revolución Industrial hasta nuestra época, nuestro modelo de producción y consumo ha generado una serie de cambios como el que viene experimentando el clima. Las generaciones que nos han antecedido quizás tuvieron el privilegio de habitar un planeta más sano y limpio, un planeta sin el plástico que hoy encontramos en las nubes y en los océanos, y que incluso está presente en nuestro torrente sanguíneo. Un planeta en donde los nevados aún tenían suficiente nieve.

Al parecer, han quedado para el recuerdo las fotografías de especies que algunas personas pudieron conocer, como el rinoceronte negro occidental, el delfín de Baiji o el guacamayo de Spix.

Empezamos a declararle la guerra a la vida y hoy esta guerra nos está pasando factura. Además, no es este el único problema que tenemos como sociedad

en este momento de la historia: hoy, mientras lees este artículo, se están librando guerras y conflictos bélicos en muchos lugares de nuestro planeta, hay pobreza, desigualdades y enfermedades. Estos problemas, que aquí solo menciono rápidamente, tienen impactos sobre todos y todas, aunque no nos impactan en la misma proporción. Por poner un ejemplo: el cambio climático afecta a todo el globo, pero sus impactos y consecuencias varían dependiendo de factores como la edad, la procedencia geográfica y el género. Si eres un hombre que vive en un país de los que se ubican en lo que algunos han llamado el *norte global*, y eres de clase media, te verás menos afectado que si eres una niña racializada habitante en un país del *sur global*.

En el marco de esta situación desigual e injusta también debemos contemplar otro factor sumamente importante: la responsabilidad. A pesar de que muchos pueblos no han contribuyen prácticamente a la contaminación global, o lo han hecho en una proporción que no llega al 1 % del total, resultan ser, de manera paradójica, unos de los más afectados y vulnerables.

Adicionalmente, hay un tercer factor, independiente tanto de la responsabilidad como de las afectaciones: el tiempo. El tiempo apremia. No disponemos de mucho tiempo como para solamente reflexionar sobre lo que deberíamos hacer. Se ha de hacer, y se ha de hacer lo más pronto posible, pues estamos hablando en terminos de una emergencia, de una urgencia: la crisis planetaria no puede esperar. Y es que

los impactos del cambio climático no serán, sino que son. Ya son millones de personas las que han tenido que migrar debido a la crisis planetaria y muchas las que incluso han muerto en ese mismo contexto. Lo que está en juego es muy grande, son los derechos, la dignidad y la propia vida de las personas.

Esto último nos hace reflexionar respecto a que, en el fondo, la crisis planetaria es una crisis de derechos humanos. En efecto, uno de los derechos más recientemente reconocidos por la Asamblea General de las Naciones Unidas ha sido precisamente el derecho humano a un ambiente limpio, sano y sostenible. Este reconocimiento supone un gran hito; esperemos que lo que haga historia no solo sea el reconocimiento del derecho, sino su aplicación en la vida real.

Asimismo, en su más reciente publicación, el Comité de los Derechos de los Niños de la ONU ha señalado detalladamente que el dilema climático no vulnera únicamente el derecho más obvio a un ambiente sano, limpio y sostenible, sino que también viola derechos como el derecho a la educación, el derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo, el derecho a la no discriminación, a la libertad de expresión, de asociación y de reunión pacífica, entre otros.

Es por ello que la crisis planetaria tiene profundas e importantes implicaciones en los derechos humanos de los millones de personas que hoy habitan nuestro planeta. Frente al problema se deben dar respuestas y soluciones que tienen que ser tan contundentes y potentes como el propio problema. Estas soluciones deben ser integrales, deben abordarse desde diversos puntos de vista y aspectos de nuestra sociedad, con la finalidad de dar las mejores respuestas adaptadas al análisis que estemos haciendo. Las afectaciones y las soluciones que se consideran desde un punto de vista económico no son las mismas que las que se presentan en un aspecto social; todas están relacionadas, pero no deben interpretarse de igual manera, dadas sus características diferenciadas y sus particularidades.

Entre los ámbitos desde los que podemos abordar la crisis planetaria, hay uno que destaca especialmente: la educación, que no solo es fundamental en el contexto de este artículo si no que, en realidad, es determinante en la manera en que se desarrolla nuestra sociedad.

Tenemos cientos de ejemplos. Entre ellos, algunos de los más representativos los encontramos en las polis griegas. Atenas tenía una educación basada en el cuestionamiento de su entorno y en el amor por la sabiduría, una educación crítica y filosófica. La Escuela de Atenas originó grandes pensadores y filósofos, como Sócrates y Platón. En contraposición a Atenas, Esparta tenía una educación para la guerra, una educación que se dedicaba a preparar a sus niños para la guerra desde que eran pequeños.

Este ejemplo, muy contrastable, nos muestra cómo la intencionalidad de la educación tiene poder sobre la totalidad de la sociedad. Para no ir muy lejos, la crisis planetaria que mencionábamos antes es el resultado de una sociedad que no ha sido enseñada a valorar la vida. Si nos remontamos tan sólo al siglo pasado, hace menos de cien años, la humanidad pasaba por uno de sus momentos más dolorosos e incromprendibles, la Segunda Guerra Mundial, que representa eso, el suceso más lamentable y penoso del que, en mi opinión, la humanidad ha sido autora y responsable directa.

El valor que se le daba a la vida humana por aquel entonces era muy escaso. Hoy no nos encontramos tan distantes de esa situación, a pesar de que en nuestros días los contextos son muy diferentes a los que existían cuando sucedió esa tragedia. Lo que hoy presenciamos cada vez que se abre un nuevo frente de guerra, es la preocupación mediática y casi inmediata gracias a la globalización de la información. Sin embargo, la mayoría de intenciones que se expresan en las declaraciones de preocupación casi nunca se hacen realidad, quedándose en el papel, mientras crece la desesperación y la desesperanza de aquellos que sufren el dolor de la inacción.

De manera consecuente con lo que he escrito, la educación, por tanto, es uno de los más grandes motores de cambio y generación de esperanza y acción. La labor de quienes educan es una clave para generar conciencia en las futuras y presentes generaciones que se educan. En este momento se justifican las palabras de Nelson Mandela: «La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo».

La educación, aunque no es un arma, sí nos arma de herramientas para enfrentar los desafíos de nuestro tiempo. Necesitamos un modelo educativo que sea adaptable: hoy tenemos el cambio climático como problema, pero quién sabe a qué otro tipo de situaciones nos veremos enfrentados en un mañana. Esa debería ser una primera característica útil de la educación: su adaptabilidad.

La educación y la Academia no pueden ser ajenas a los movimientos sociales que están teniendo lugar en la historia. De hecho, en momentos históricos pasados, la Academia fue impulsora de las ideas “revolucionarias” del Humanismo, que nos llevaron a reflexionar sobre el poder de los dioses y la iglesia y provocaron el paso de una sociedad teocentrista (insostenible para el desarrollo social) a una sociedad antropocentrista, que nos posiciona en el centro del mundo.

Pasaron años y años para que nos dieramos cuenta de que ahora el antropocentrismo, como modelo social, es insostenible si queremos el desarrollo de

nuestra sociedad. Sin embargo, el contexto en el que el humanismo despertó para retirar a la iglesia como principal actor de la sociedad moderna, medieval, antigua, y, en general, del resto de la historia de la humanidad, es muy diferente al contexto en el que hoy despertamos para darnos cuenta de que el antropocentrismo es inviable. Nuestra actual sociedad es mucho más abierta y “liberal” en la forma en la que concibe el mundo. Debemos dar un significado diferente al concepto de desarrollo, a pesar de que siguen y seguirán siendo muchos los que entiendan el desarrollo de manera muy lineal, sin tener en cuenta de ninguna manera los aspectos socio-ambientales que hoy experimenta nuestra sociedad.

Para no pensar de manera lineal –me atravesaría a decir que con una mentalidad cerrada–, debemos dar lugar a conceptos que sean desarrollados no únicamente desde un aspecto económico –si bien el nivel de desarrollo económico es un gran índice del grado de desarrollo en términos generales de una sociedad–, sino teniendo también en cuenta que hay muchos otros factores igual o más importantes que aquel, como la educación. La educación es también un importante indicador de desarrollo humano e incluso nos sirve para medir la prosperidad, al tener en cuenta datos como el acceso, la cobertura y la calidad.

De otro lado, la educación debe contemplar dentro de su desarrollo la participación. Promover una educación participativa nos permitirá hacer que el conocimiento trascienda de las paredes de los centros educativos (muchas veces se ha criticado al sistema educativo precisamente por el hecho de que está diseñado para no trascender). Hablando desde mi propia experiencia, he visto y vivido cómo la educación en ocasiones se convierte en un factor limitante para desarrollar y potenciar las capacidades

de los estudiantes, haciendo todo lo contrario al rol que debe tener. Aquí quiero citar a la catedrática y profesora universitaria Sylvia Sastre i Riba, quien ha utilizado en diversas ocasiones la metáfora de un refrigerador: todos los alimentos que tenemos en un refrigerador o en una alacena se desperdiciarán si no se consumen.

El sistema educativo también debe contemplar ese aspecto del aprovechamiento de las capacidades de los alumnos para fomentar su participación de maneras distintas. Además, esto nos da lugar a recalcar de nuevo la importancia de la adaptabilidad, ya que no todo el alumnado desarrolla sus capacidades de igual manera. Teniendo en cuenta que cada persona está psicológica y físicamente expuesta a entornos diferentes que inciden en su desarrollo personal, la educación ha de analizar cómo cada alumno alcanza sus objetivos de manera diferenciada. En resumidas cuentas, me refiero a la inclusión, y a la obligación de adaptarse a las habilidades que cada uno presente, sin dejar a nadie atrás. Si queremos el cambio, lo hemos de hacer con todos y todas.

La participación, por último, tiene que ver con la necesidad de darle valor a las voces de los estudiantes y de comprender que somos sujetos políticos con capacidad de pensar de manera crítica y de transformar nuestros entornos. Esta noción es difícil en un mundo adultocéntrico que tiene como base la existencia de jerarquías en las ideas dependiendo de quién vengan, y que atribuye a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes el legado del futuro, sin comprender del todo, que somos ciudadanos del presente y que nuestra ciudadanía se debe potenciar por medio de los espacios de participación en los centros educativos.

Los niños, las niñas y los adolescentes somos los potentes ciudadanos y ciudadanas del ahora.



Autoría

Francisco Vera Manzanares, nacido en Bogotá (Colombia) y residente en España, es un joven activista ambiental de 14 años, defensor de los derechos humanos y asesor infantil del Comité de Derechos del Niño de Naciones Unidas. En junio de 2013 fue nombrado por UNICEF como primer defensor del medio ambiente y la acción climática para América Latina y Caribe con el fin de promover la educación ambiental y la participación entre niños, niñas y adolescentes.

A los 9 años fundó “Guardianes por la vida”, movimiento formado ahora por más de 450 niños y niñas de América Latina que tiene como objetivo trabajar por la justicia climática y la paz ambiental.



Negativo de una solarigrafía que recoge amaneceres a ras de suelo desde el patio interior del edificio. La cámara estenopeica fue colocada hacia el este y proyecta también las trayectorias del sol en la puesta reflejadas en la cristallera del pasillo de la segunda planta. En la parte inferior vemos la indefinición producida por el movimiento en las tareas de jardinería.

El negativo nos permite contemplar una imagen novedosa. La luz blanca inunda todo el escenario. Percibimos manchas blancas con formas de ramaje irregular que se confunden con el muro del edificio. En contraste, el cuerpo central del muro aparece nítido con hileras de ventanas rematadas en semicírculos. El tronco del árbol central carece de solidez en su forma, pero no en la luz blanca que lo recorre hasta confundirse con las ramas y diluirse en el entorno.

Digitalización de negativo obtenido por ennegrecimiento directo, POP (*printing out paper*). Tiempo de exposición: del 25 de abril al 19 de julio de 2023.



ENTREVISTA A LA CONFEDERACIÓN ESTATAL DE ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES Y AL SINDICATO DE ESTUDIANTES

Antonio Amante Sánchez, Coral Latorre Campos

Representantes del alumnado en el Consejo Escolar del Estado

Sin duda, si hay una visión que nos interesa conocer sobre la importancia de la participación para conseguir una auténtica transformación educativa y, por tanto, social, es la del propio alumnado.

La sociedad actual requiere una ciudadanía activa que afronte los cambios que se producen a la velocidad vertiginosa de nuestro mundo. La infancia y la juventud forman parte esencial de esa ciudadanía y deben ser tenidas en cuenta tanto en la toma de decisiones como en las acciones para llevarlas a cabo. No olvidemos que los jóvenes son presente pero, sobre todo, son futuro.

En el seno del Consejo Escolar del Estado, máximo órgano de representación de la comunidad educativa, el estudiantado cuenta con ocho miembros, consejeras y consejeros titulares, de los que cuatro

son del Sindicato de Estudiantes (SE), tres pertenecen a la Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes (CANAE) y uno a la Federación de Asociaciones de Estudiantes (FAEST). Tanto el SE como CANAE cuentan con un representante en la Comisión Permanente del CEE.

En esta entrevista contamos con la opinión de los dos representantes del alumnado en la Comisión Permanente que aportan una voz propia ante el reto de promoción de una cultura de la participación, la que demandan y a la que se comprometen, tal y como lo refleja su trayectoria vital. Ambos arrojan luz sobre cuestiones como participación y educación pública, formación en participación, importancia de las instituciones, beneficios de la participación o participación real y efectiva.



Según tu asociación, ¿qué voces son necesarias para llevar a cabo una auténtica transformación social?

Amante (CANAE): Cualquier transformación social nace de la educación como espacio de formación de las futuras generaciones. Por ello, los protagonistas de la educación, el alumnado, jugamos un papel trascendental. Los estudiantes somos los principales actores y actrices del sistema educativo, estamos directamente afectados por la toma de decisiones políticas, en las que es necesario contar con nuestra opinión. Por esto, es esencial garantizar la participación e implicación del alumnado en los procesos de construcción de todo tipo de políticas, especialmente las sociales y educativas. En educación, ninguna transformación es posible sin contar con las familias y con el profesorado, ninguna transformación es posible sin alianzas entre las organizaciones educativas y

la sociedad civil. Por ello, los procesos de transformación, si pretendemos que sean efectivos, deben ser corales, deben contar con la opinión de todas las personas y colectivos implicados, que tienen que ser escuchados para tener en cuenta sus propuestas y visiones.

Nos encontramos inmersos en un escenario que trasciende nuestras fronteras. En este sentido es indispensable contar con la voz de las instituciones europeas y con los valores democráticos que representan. Precisamente, hablando de participación, el cuarto pilar fundamental de las políticas europeas es la participación estudiantil en la vida democrática, social y política, por lo que debemos contar con espacios donde podamos expresar nuestras opiniones y contribuir al debate sobre asuntos de calado en Europa. Debe fomentarse la creación de asociaciones estudiantiles locales y nacionales.

Latorre (SE): El Sindicato de Estudiantes es una organización estudiantil y juvenil combativa. Basamos nuestra actividad en los centros educativos de todo el Estado, desde Educación Secundaria a la Universidad.

Durante 35 años hemos estado impulsando la lucha por la educación pública y por defender los derechos de los estudiantes, hijos e hijas de familias trabajadoras. Esto es, para nosotras y nosotros, la clave de la auténtica transformación social: que la juventud, especialmente la más golpeada por las crisis y la exclusión social, la que más sufre el abandono escolar, la falta de alternativas de ocio sano y la degradación de los servicios públicos en nuestros barrios, participe activamente en primera línea. Sin la voz de las jóvenes no hay futuro.

¿Es la educación la clave? ¿Consideráis que se puede separar del entorno o de los cambios sociales?

Amante (CANAE): La educación es un proceso dinámico que refleja y se ve influenciado por el contexto social, político y cultural en el que se desarrolla. Los cambios sociales y las transformaciones afectan directamente a la educación, ya que esta debe responder a las necesidades y demandas de una sociedad en constante evolución. La educación no solo transmite conocimientos y habilidades, sino que también moldea actitudes y valores, y, por ello, es necesario que se adapte y responda a los cambios sociales para ser relevante y significativa. Además, el sistema educativo es un catalizador para el cambio social, promotor de igualdad, justicia y derechos humanos, que nos debería proporcionar a los estudiantes una comprensión crítica de los problemas sociales así como las herramientas necesarias para abordarlos.

Inmersos como estamos en una sociedad globalizada, abogo por una participación activa en la construcción de los valores democráticos europeos. La sociedad en general, y los jóvenes en particular, demandamos justicia, inclusividad y sostenibilidad; en este marco, considero importantísimo el fortalecimiento de los lazos entre los estudiantes de toda Europa. Esto implica aprovechar las oportunidades de movilidad, intercambio cultural y educación que ofrece la Unión Europea, fomentando así el enriquecimiento personal y el desarrollo académico y formativo.

Latorre (SE): La educación es la clave para muchas cosas, y es también, sin duda, una cuestión política imposible de separar del entorno en el que se produce. Hay muchos ejemplos que así lo prueban. Uno que consideramos fundamental es, entre otros, el de las reivindicaciones feministas que han

surgido en el terreno educativo. En un momento en el que millones de mujeres inundaban las calles de todo el Estado contra la violencia machista y por la igualdad, ese espíritu tuvo un reflejo muy importante en las aulas e hizo que aparecieran demandas específicas: necesidad de educación sexual, acabar con los reglamentos de régimen interno que criminalizan a las chicas por ir vestidas de una forma u otra, etc.

Por eso, sí, creemos que la educación pública es la clave para luchar contra las grandes lacras sociales que, lamentablemente, todavía sufrimos en pleno 2023. Y creemos que, evidentemente, el terreno educativo tiene que ser un espacio donde no solo nos formemos académicamente, sino donde se transmitan los valores necesarios para tener una sociedad más libre, más democrática y más justa socialmente.

¿Qué significa para ti participar y qué beneficios aporta?

Amante (CANAE): Para mí, participar es involucrarse activamente en los procesos y decisiones que nos afectan como alumnado. Implica tener voz y voto en la toma de decisiones, expresar nuestras opiniones y contribuir a la construcción de un entorno educativo justo, inclusivo y de calidad. La participación nos permite ejercer nuestros derechos y defender nuestros intereses como estudiantes. Influyimos en las políticas educativas, en la mejora de las condiciones de estudio y en la promoción y defensa de nuestros derechos, a la par que desarrollamos conocimientos y habilidades importantes, como el liderazgo, el trabajo en equipo o una buena comunicación, entre otras. Nos preparamos para ser ciudadanos y ciudadanas críticas y comprometidas democráticamente.

Latorre (SE): Participar, para el Sindicato de Estudiantes, significa opinar, decidir y construir el futuro que queremos. No es casualidad que una de nuestras consignas que más hemos repetido a lo largo de los 35 años de nuestra historia sea “Organízate y lucha”. En el momento en el que el alumnado participa en las decisiones del día a día del centro en el que cursa sus estudios, pone en marcha proyectos o actividades junto a otros agentes de la comunidad educativa, nos damos cuenta de que somos una parte fundamental de la educación. Habitualmente se nos insiste mucho a la juventud en que no tenemos experiencia vital, que nuestras opiniones no cuentan tanto como otras pero ese es, precisamente, el beneficio de la participación y el asociacionismo: darnos cuenta de que somos fuertes, de que cuando unimos nuestras fuerzas podemos conseguir mucho, y de que el camino para defender nuestros derechos pasa por la unión, el compañerismo y el debate colectivo.



¿Hacia dónde tenemos que caminar para mejorar la participación del alumnado en los centros educativos?

Amante (CANAE): La participación del alumnado en los centros educativos ha de mejorar comprendiendo, tanto desde las administraciones educativas como desde los propios centros educativos —ajustándose cada uno a su idiosincrasia—, que la apatía participativa de la juventud, y en consecuencia del alumnado, es cada día menor, que el estudiantado no participa más por carecer de las herramientas necesarias, por desconocer los canales existentes y por ser estos tan ajenos a su realidad que suponen una distancia insuperable para cualquier estudiante medio. La escucha activa, en una muestra lo más heterogénea posible, es fundamental para conseguir que nosotros y nosotras sintamos la participación como propia, que sepamos que, realmente, cuando algo en nuestro centro o en el sistema no nos gusta, o cuando queremos transformar nuestra realidad, estamos sembrando una semilla para la participación, y que esta semilla necesita cuidados y atención para que crezca.

Latorre (SE): Una de las grandes dificultades a la que nos enfrentamos es que, en muchas ocasiones, queremos participar y ser más activos en nuestros centros, pero no sabemos cómo hacerlo, nos faltan las herramientas y la información. En otras ocasiones, lamentablemente, nos encontramos con muchas trabas a la hora de organizarnos, de legalizar las asociaciones en nuestros institutos. Por eso, creemos que, para mejorar la participación del alumnado, hay que avanzar en democratizar los centros de estudio y en dar a conocer las opciones y derechos que tenemos como estudiantes: la participación en consejos escolares, asociaciones estudiantiles, juntas de delegados, etc.

¿Cómo incluir la plena participación del alumnado en el sistema educativo?

Amante (CANAE): Para conseguir una participación plena del alumnado en el sistema educativo, debemos darle una visión plenamente transversal. Si tomamos la escalera de la participación infantil (entiéndase siempre infantil como aquella población menor de edad) de Roger Hart, nuestro país, en general, se encuentra en tramos de no-participación, existiendo esta como decoración o simbolismo. Esto debe cambiar, no lo decimos solo desde la visión estudiantil, sino desde el Comité de Derechos del Niño de la ONU. En el aula, centro, entorno (municipio, barrio), en la comunidad autónoma o en el Estado, debemos caminar hacia una participación propiciada por la población adulta que favorezca que, a corto plazo, la participación del alumnado sea una pieza del sistema educativo sin la cual el sistema no funciona. Porque, en la actualidad, la

falta de participación debe ser considerada como una clara deficiencia del sistema. Esta participación orientada a un nivel transversal tiene que servir precisamente para rectificar, mejorar y transformar las realidades coyunturales y estructurales.

Es importante saber trasladar a la juventud la importancia de las decisiones que se toman en los centros educativos, en la política autonómica y estatal y en la europea, ya que afectan directamente a nuestra vida. Las plataformas de participación, que ejercemos de altavoz del estudiantado y de la juventud, somos decisivas en la construcción de la sociedad que queremos. Debemos ser plurales, recoger diferentes perspectivas que mejoren nuestro mensaje y garantizar la participación de todas las personas jóvenes. Otra vía de participación es el diálogo estructurado, es decir, los espacios de debate entre la juventud y los responsables de la toma de decisiones. Y, sobre todo, el reconocimiento y la visibilidad de la necesidad de que los jóvenes participemos en los procesos de construcción educativa o social, tanto para dignificar nuestros derechos como ciudadanos, como para legitimar las decisiones que se adoptan y que nos afectan directamente.

Latorre (SE): En el Sindicato de Estudiantes creemos que la forma de garantizar la participación del alumnado pasa por que los estudiantes y las estudiantes conozcan de primera mano en qué situación se encuentra el sistema educativo público. Es decir, partir de los problemas y las dificultades específicas que vivimos el estudiantado procedente de familias trabajadoras, que somos quienes llenamos las aulas de la escuela pública, para comprender la importancia de defender el derecho a la educación, logro que ha costado mucha lucha, sudor y esfuerzo en este país.

Creemos que otro aspecto clave es estrechar lazos con el profesorado, las asociaciones de madres y padres del alumnado y las familias porque, evidentemente, la participación estudiantil es mayor en aquellos centros donde la participación educativa en general es más elevada.

Desde tu organización, ¿qué actividades lleváis a cabo para garantizar la participación del alumnado?

Amante (CANAE): Desde CANAE nos encargamos de trabajar en las deficiencias participativas citadas, trabajamos en conocer qué motiva la participación y qué no; en comprender nuestras rea-

lidades, las de nuestros compañeros y compañeras y en aportar las herramientas que, a nuestro juicio, son competencias fundamentales que se deberían trabajar dentro del centro, como parte del proyecto curricular. Tales herramientas abarcan desde la difusión de la importancia de la participación y su aprendizaje hasta la formación en habilidades transversales, formación todavía insuficiente aunque cada vez más centros las incorporan a su proyecto formativo. Estas habilidades son, por ejemplo, la oratoria, la gestión de equipos, el desarrollo de la inteligencia emocional, el liderazgo, el debate, etc., competencias que, al fin y al cabo, se aprenden participando, es decir, escuchando, hablando, opinando. En CANAE cabemos todas las personas porque somos plurales: nuestros líderes llevan nuestra voz a distintos organismos, lo que nos permite ser una de las voces mayoritarias y más ponderadas del país.

Latorre (SE): En el Sindicato de Estudiantes impulsamos, a lo largo de todos los cursos educativos, distintos proyectos en pro de la participación estudiantil. Se trata de proyectos y actividades muy variados que van desde la promoción de los consejos escolares, hasta la defensa de la salud mental, la lucha contra el machismo y la LGTBIfobia. Con el fin de abordar estas temáticas de forma colectiva para buscar soluciones también colectivas, partimos siempre de problemas sociales que sabemos que inquietan a la juventud y que remueven la conciencia de muchas y muchos. Es mucho más sencillo explicar con ejemplos prácticos los beneficios del asociacionismo y la importancia de la participación. Por poner un caso reciente, hemos impulsado tanto en los institutos como en la universidad un proyecto en defensa de la salud mental de la juventud que ha tenido distintas actividades. Gracias al debate colectivo y a poner en común las situaciones personales del estudiantado, en muchos centros se han redactado tablas reivindicativas para entregar a la dirección de los institutos y departamentos educativos que exigen la contratación de profesionales de la psicología en los centros, que ofrezcan charlas mensuales sobre la relación entre salud mental, feminismo y derechos LGTBI.

Además de todo ello, también se lleva a cabo la campaña permanente de afiliación al Sindicato de Estudiantes que desarrollamos día a día, las huelgas estudiantiles, manifestaciones, concentraciones en la hora del recreo, asambleas generales de estudiantes, etc. También promovemos activamente llevar todas nuestras ideas al conjunto de los estudiantes mediante carteles, panfletos, mesas y puntos informativos.



Antonio Amante Sánchez

Nace en Murcia en 2003. Presidente de la Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes (CANAE). Estudiante de Grado en Ciencias Políticas y de la Administración Pública en la Universidad de València. Consejero titular del Consejo Escolar del Estado desde 2019.

Coral Latorre Campos

Nace en Barcelona en 1995. Secretaria general del Sindicato de Estudiantes (SE) desde 2019. Graduada en Comunicación Audiovisual por la Universitat Pompeu Fabra (UPF). Estudiante de lengua inglesa. Consejera titular del Consejo Escolar del Estado desde 2018.

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS



Atardeceres en el patio interior del edificio desde la segunda planta del Caserón. La cámara estenopeica, construida en el taller organizado por el Consejo y la Escuela, fue orientada hacia el oeste. En la imagen se percibe cómo la luz del sol parece emerger detrás del muro al que ilumina parcialmente y nos permite distinguir los ventanales del edificio perfectamente alineados, el brillo de los cristales y los elementos decorativos y estructurales del exterior.

La presencia del árbol es lo relevante de esta imagen. Su copa deja pasar la luz del sol debido al movimiento durante la larga exposición; su altura supera la de los edificios y eso le permite entrar en la potente fuente de luz y cambiar el colorido de alguna de sus ramas. La parte inferior de la imagen permanece en penumbra.

Tiempo de exposición: del 25 de abril al 19 de julio de 2023.



LA PARTICIPACIÓN INFANTIL Y ADOLESCENTE EN LA INICIATIVA CIUDADES AMIGAS DE LA INFANCIA

CHILD AND ADOLESCENT PARTICIPATION WITHIN THE CHILD FRIENDLY CITIES INITIATIVE

Sílvia Casanovas Abancó

UNICEF España

Resumen

El presente artículo se centra en la importancia del fomento al derecho a la participación infantil y adolescente en todos los espacios donde sea posible. Concretamente, se realiza un recorrido por la iniciativa *Ciudades Amigas de la Infancia*, cuyas entidades locales fomentan espacios de participación en los que niños, niñas y adolescentes de las localidades cuentan con espacios propios de discusión y planteamiento de propuestas. El derecho a la participación está recogido en la Convención sobre los Derechos del Niño y se resumen los estándares que debe contener un proceso de participación.

Por otro lado, es importante señalar que las estructuras locales de participación infantil se acompañan de los centros educativos, ya que en la mayoría de las 342 entidades locales que forman parte de la iniciativa *Ciudades Amigas de la Infancia* cuenta con los centros educativos en su composición. La participación, entendida como mecanismo de incidencia para que las propuestas de niños, niñas y adolescentes se consideren, trasciende a los espacios locales a través de espacios regionales y estatales.

En los Encuentros estatales de consejos locales de participación, donde cada dos años alrededor de doscientos niños, niñas y adolescentes de todo el territorio se dan cita para debatir sus cuestiones de interés, la preocupación por la educación y el sistema educativo es un componente transversal que se viene produciendo desde 2010.

Palabras clave: Ciudades Amigas de la Infancia, derecho a la participación infantil y adolescente, Convención sobre los Derechos del Niño, infancia, educación, consejos locales de participación.

Abstract

This article focuses on the importance of promoting the right to child and adolescent participation wherever possible. It focuses specifically on the Child Friendly Cities initiative, where children and adolescents of the localities have their own spaces for discussion and proposals, promoted by local entities. The right to participation is included in the Convention on the Rights of the Child where the standards of what a participation process should contain are outlined.

On the other hand, it is worth noting how the local structures of child participation go hand in hand with the schools, since most of the 342 local entities that are part of the Child Friendly Cities initiative can count the schools among their members. Participation, understood as an advocacy mechanism to ensure that the proposals of children and adolescents are considered, transcends local spaces, through regional and state spaces.

In the State Meetings of local participation councils, where around 200 children and adolescents from all over the country meet to discuss their issues of interest every two years, the concern for education and the education system is one of the cross-cutting issues that has been taking place since 2010.

Keywords: Child Friendly Cities, right to child and adolescent participation, Convention on the Rights of the Child, childhood, education, local participation councils.

1. Introducción

Una *Ciudad Amiga de la Infancia* es cualquier ciudad, pueblo, comunidad o sistema de gobierno local comprometido con el cumplimiento de los derechos de las niñas, los niños y los adolescentes de acuerdo con la Convención sobre los Derechos del Niño. Actualmente, existen 342 entidades locales en España que forman parte de la iniciativa, que viene impulsándose desde 2002 y que responde, a su vez, a una red internacional liderada por UNICEF (Child Friendly Cities). Pero ¿qué tiene en particular una entidad local que forma parte de la red de *Ciudades Amigas de la Infancia*? Se trata de apostar por un modelo de gestión centrado en el enfoque de derechos de infancia; para ello, es importante preguntarse cómo viven los niños, niñas y adolescentes en el municipio (diagnóstico), qué aspectos de la vida de la infancia hay que reforzar y mejorar (planificación), de qué manera se coordinan los departamentos (mesa de coordinación interna), cómo se va a realizar seguimiento de la planificación (sistema de monitoreo y evaluación). Y una cuestión central: de qué manera participan niños, niñas y adolescentes en la vida local.

La participación infantil y adolescente es un elemento vertebrador en las *Ciudades Amigas de la Infancia*. Cada entidad local debe definir de qué manera niños, niñas y adolescentes se involucrarán en el día a día del municipio, cómo se les tendrá en cuenta en las decisiones que les afecten. La propuesta es crear, y fortalecer, si ya existen, estructuras de participación infantil apuntando a un sistema integral donde el derecho de la participación sea ejercido en todos los espacios posibles. Se trata de buscar, además, la interacción de niños, niñas y adolescentes con los tomadores de decisiones; propiciar espacios independientes donde la infancia y la adolescencia puedan discutir sobre sus temas de interés, elaborar propuestas, fomentar su ciudadanía y establecer mecanismos de interacción con los diferentes agentes políticos y sociales del municipio. Más de 32 000 niños, niñas y adolescentes participan en este tipo de estructuras. El contacto del gobierno local con los centros educativos y asociaciones locales es fundamental.

Así, el impulso de la participación debe focalizarse en el protagonismo de niños, niñas y adolescentes, cuyas opiniones y propuestas sean canalizadas en aspectos concretos vinculados a políticas públicas en clave de infancia. Es importante considerar que el ejercicio de la participación infantil y adolescente se engloba en el marco de los derechos humanos, siendo la participación de niños y niñas transversal e impulsada en todos los ámbitos donde sea posible, desde el ámbito familiar, escolar, espacios informales, ámbito asociativo, etc.

2. La participación infantil y adolescente bajo el paraguas de los derechos

Todos los derechos son importantes, universales, inalienables e interdependientes. En ese sentido, la participación es un derecho pleno que al ejercerse está velando por el cumplimiento de los demás. Se trata de uno de los principios rectores de la Convención sobre los Derechos del Niño. El derecho a la participación está así interconectado con todos los demás artículos de la Convención, que no podría aplicarse íntegramente si no se respeta al niño o niña como sujeto con sus propias opiniones.

Niños, niñas y adolescentes que están acostumbrados a manifestar sus opiniones y saben que son tomadas en cuenta, tienen más facilidad a la hora de denunciar malos tratos o abusos, por lo que la participación se configura también como una herramienta de autoprotección. Además, cuando los niños y niñas ejercen su derecho a opinar y a ser escuchados, adquieren el sentido de justicia y aprenden comportamientos democráticos. La Convención sobre los Derechos del Niño no impone a los niños y niñas la obligación de participar, sino que establece el derecho a hacerlo. En ningún momento se debe obligar a ningún niño o niña a asumir responsabilidades para las que no está preparado, ni a tomar decisiones sobre temas de los que no tenga información o no pueda prever sus consecuencias. Para un desarrollo saludable, es importante propiciar que los niños y niñas asuman compromisos gradualmente, según su madurez, estando entre ellos el de su responsabilidad ciudadana en una sociedad democrática.

3. ¿Qué debe contener un proceso de participación?

El Comité de los Derechos del Niño, en su Observación General número 12¹, señala los estándares que se deben tener en cuenta en cualquier proceso de participación. La participación es:

1. Transparente y responsable. Los niños y niñas deben contar con toda la información en formatos accesibles y amigables. La participación debe tener un objetivo claro, asegurando que niños y niñas comprenden el alcance e impacto que puede tener su participación. Además, los roles y responsabilidades de los participantes deben estar

1. Comité de los Derechos del Niño (2009): Observación general número 12, «El derecho del niño a ser escuchado». https://ciudadesamigas.org/wp-content/uploads/2022/11/12_observacion-general-12-derecho-nino-ser-escuchado-2009.pdf

claros y están bien entendidos y de acuerdo con los objetivos y metas asociadas a su participación.

2. **Voluntaria.** Los niños y niñas deben tener la capacidad de decidir si quieren participar o no (la participación es un derecho, no una obligación). Así, se les debe ofrecer tiempo para pensar sobre su involucramiento en el proceso. Están informados de que pueden dejar de participar en cualquier momento y de que se sostiene su participación con un consentimiento informado.
3. **Respetuosa.** Los niños y niñas deben ser tratados con respeto y pueden expresar sus opiniones libremente. En caso de su elección como representantes, los procesos deben basarse en los principios de democracia y evitar cualquier tipo de discriminación. La metodología de trabajo debe apoyar la construcción de la autoestima y confianza de los niños y niñas, haciéndoles sentir que su experiencia y punto de vista son aportes buenos y válidos. El apoyo y contribución del personal adulto debe ser utilizado para apuntar de manera continua al respeto de los niños y niñas.
4. **Relevante.** La participación se debe construir a partir del conocimiento de los propios niños y niñas y debe focalizarse en temas que sean de su interés o relevantes según su punto de vista. Las actividades en las que participan tienen la relevancia real de sus experiencias, conocimientos y habilidades. Además, los enfoques y métodos de participación se basan en el conocimiento y las prácticas locales.
5. **Amigable.** Se deben utilizar enfoques adaptados para la infancia, asegurando que la preparen para su participación y puedan contribuir significativamente a las actividades. Deben diseñarse enfoques y métodos de participación o adaptarlos según las edades y habilidades de niños, niñas y adolescentes. Los recursos están disponibles para garantizar una participación de calidad y reciben el apoyo adecuado para prepararse en su participación.

Las personas adultas deben tener la capacidad de apoyar y garantizar enfoques y formas de trabajar amigables. Los lugares de reunión son cálidos para la infancia, así como accesibles para quien lo necesite.

6. **Inclusiva.** La participación debe brindar oportunidades para que los niños y niñas en situación de vulnerabilidad participen y desafíen los patrones existentes de discriminación. Es fundamental la sensibilidad hacia las culturas de todos los participantes, con el objetivo de incluir a los niños y niñas de todos los orígenes.

El proceso debe ser lo suficientemente flexible para responder a las necesidades, expectativas y situaciones de diferentes grupos. El rango de edad, el género y las habilidades se tienen en cuenta.

7. **Formación para las personas adultas.** Se cuenta con el conocimiento y la capacidad para facilitar la participación significativa. Este aspecto incide en la capacitación y preparación antes de involucrar a niños y niñas en actividades, así como apoyo continuo según sea necesario. Se debe incluir la evaluación de los procesos de participación para incorporar mejoras y teniendo en cuenta las aportaciones de los participantes. Las relaciones se construyen a partir de un comportamiento apropiado, bajo la premisa de respeto y honestidad.
8. **Protectora, segura y sensible a los riesgos.** Las personas que trabajan con niños y niñas tienen un deber de cuidado. Los profesionales tienen que tomar todas las medidas para minimizar cualquier tipo de riesgo o violencia contra la infancia. La protección de la infancia es el parámetro con el que se planifica y se organiza su participación.

La infancia involucrada en el proceso de participación debe ser consciente de su derecho a ser protegida y saber dónde se debe buscar ayuda si es necesario. Para ello, se elige y delega a una persona experta para abordar y coordinar cualquier cuestión vinculada a la protección infantil durante los procesos participativos, es decir, un punto focal de protección. Además, existen medidas de seguridad para minimizar los riesgos y prevenir la violencia contra la infancia.

Los equipos profesionales reconocen sus responsabilidades legales y éticas de acuerdo con un código de conducta y una política de salvaguarda.

Los procedimientos de protección infantil deben reconocer los riesgos particulares que enfrentan algunos niños y niñas, así como las barreras adicionales a las cuales se encaran para obtener ayuda.

Se obtiene el consentimiento para el uso de toda la información provista por los niños y niñas, y la información identificada como confidencial está protegida en todo momento.

Por supuesto, toda actividad que involucre la participación de la infancia, debe estar debidamente respaldada por una autorización y un consentimiento informado, que ha de ser firmado por los tutores y tutoras legales y por la propia persona participante.

9. Rendición de cuentas. Después de su participación, los niños y niñas deben recibir retroalimentación así como seguimiento a sus propuestas.

Las personas adultas son responsables y tienen en cuenta los compromisos asumidos ante la infancia y facilitan el proceso de seguimiento y evaluación.

Se debe apoyar a niños y a niñas para compartir sus experiencias de participación con grupos de pares, sus localidades y otras organizaciones.

Debe recibir, además, retroalimentación rápida y clara sobre su participación, impacto, resultados y próximos pasos. Esta retroalimentación tiene que llegar a todos los niños y niñas involucrados. Es importante preguntar por su nivel de satisfacción en el proceso y tener en cuenta su punto de vista de cualquier cuestión que haya de mejorarse.

A partir de las evaluaciones se incorporan las lecciones aprendidas con el objeto de mejorar los procesos participativos en el futuro.

4. Hacia un sistema de participación infantil y adolescente a nivel local

Desde la iniciativa *Ciudades Amigas de la Infancia*, la participación infantil y adolescente se ha impulsado tradicionalmente a través de la figura de los consejos locales de participación. Con estas estructuras se han perseguido los siguientes objetivos:

- Ser una estructura debidamente reconocida por la corporación local, para que a través del respaldo normativo correspondiente sea sostenible en el tiempo.
- Constituir un espacio de interlocución y de incidencia para que niños, niñas y adolescentes puedan efectivamente dialogar, intercambiar opiniones, hacer propuestas, recibir devoluciones de sus propuestas e ideas, etc., con los tomadores de decisiones locales.
- Permitir a niños, niñas y adolescentes conocer cuál es el estado de sus propuestas y los resultados que están consiguiendo como órgano de participación.

Si bien estas estructuras siguen cumpliendo actualmente esta función, es importante considerar los siguientes elementos de contexto:

- Existe gran disparidad en su funcionamiento en función de cada realidad local.
- Entender este órgano únicamente como consejo, supone en algunos casos fórmulas encorsetadas de participación en el ámbito local. En otros, el formato

de consejo limita que las reuniones o contacto político sea lento, ya que normalmente convocarlo lleva asociados un procedimiento y burocracia según los propios reglamentos de funcionamiento.

- Presenta dificultades en su escalabilidad y de representación global en el municipio.

La propuesta para apuntar a un sistema² de participación infantil y adolescente debe incorporar y promover otros que se sumen y vayan más allá del consejo local. Son espacios en los que además se produce una participación más continuada y que forman parte del día a día de niños, niñas y adolescentes.

Algunos ejemplos de procesos de participación infantil que pueden darse localmente:

- Comisión específica para tratar un proyecto de forma participada.
- Prácticas de gobierno abierto.
- Presupuestos participativos.
- Espacios participativos en distritos.
- Espacios participativos específicos con grupos vulnerables, promovidos por el ayuntamiento o bien por diferentes entidades del tercer sector.
- Procesos de participación infantil en los centros educativos.

5. El rol de los centros educativos en los espacios de participación municipales

El proceso de participación de niños, niñas y adolescentes en el ámbito local está estrechamente relacionado con los centros educativos. Es muy común que los espacios participativos municipales vayan de la mano de centros de primaria y secundaria. Existen diversidad de fórmulas para estructurar estos espacios, aunque lo habitual es que se estructuren a partir de los diferentes centros educativos del municipio, contando con procesos democráticos de representación o a partir de espacios totalmente voluntarios de participación. Es fundamental que niños, niñas y adolescentes conozcan que existe este espacio de participación en su municipio, y la información a través de los centros educativos es clave.

2. Concepto de sistema de participación referido por Javier Malagón, *Entrenadores de Pensamiento*. <https://entrenadoresdepensamiento.com>

A continuación, se presentan una serie de ejemplos vinculados con el rol de los centros educativos en los procesos de participación:

5.1. Presupuestos participativos

Tal y como señalan María Ángeles Abellán López, Gonzalo Pardo Beneyto y José Beltrán Llavador³, se entiende por presupuesto participativo infantil una forma de involucrar a los niños, niñas y adolescentes en la priorización y definición del gasto público sobre aspectos de su interés. Este tipo de experiencias no son solo políticas de fomento de la participación democrática directa, sino que tienen un elemento educador democrático importante. Tal y como señalan, algunos municipios ejecutan todo el proceso participativo en los centros educativos, involucrando al profesorado con la preparación de unidades didácticas o charlas pedagógicas sobre el significado de la votación. De esta manera, escuelas y equipo docente pueden actuar como facilitadores de la experiencia participativa. Para ello, conviene dotar al profesorado y a las familias (a través de las AMPA) de guías de orientación para informar y formar a los estudiantes en el presupuesto participativo.

Las recomendaciones para el correcto desarrollo de un presupuesto participativo de niños, niñas y adolescentes⁴ son:

1. Diseñar cualquier presupuesto participativo contando con los protagonistas y pensando en su realidad según el rango de edad y aquello sobre lo que se debe decidir.
2. Llevar a cabo un análisis del entorno en el que se van a celebrar los presupuestos participativos para identificar los puntos fuertes y débiles, así como los posibles riesgos.
3. Contar con un equipo técnico multidisciplinar que rinda cuentas a las partes interesadas, a los responsables políticos y a los niños, niñas y adolescentes.
4. Tratar de incluir a los centros educativos como pieza clave de la participación y así evitar una tutela intensiva en la toma de decisiones de la institución promotora.
5. Dotar de información y conocimientos a los niños, niñas y adolescentes a través de jornadas de formación en el aula y material complementario y de preparación.

6. Generar un reglamento o documento normativo que sirva para describir y determinar el procedimiento que se debe seguir en los presupuestos participativos de niños, niñas y adolescentes.
7. Desarrollar sistemas de gestión de la gobernanza local que sirvan para velar por el proceso y acompañarlo.
8. Comunicar los avances de los presupuestos participativos infantiles en cualquiera de sus fases por todos los medios de comunicación posibles y que son utilizados en el municipio.
9. Contar con grupos motores formados por niños, niñas y adolescentes para fomentar la participación.
10. Crear una página web específica en la que se encuentren todos los presupuestos participativos de niños, niñas y adolescentes celebrados.
11. Elaborar una memoria de evaluación de los presupuestos participativos de niños, niñas y adolescentes.
12. Utilizar en la medida de lo posible dinámicas propias de la *gamificación* para hacer más atractiva la participación.
13. Ir más allá de una política de participación para que se convierta en una auténtica escuela de ciudadanía a través de la transmisión de valores democráticos.
14. Trascender las fases de identificación del problema y diseño de políticas para abarcar el diseño de la implementación.
15. Dar cada vez más espacio a niños, niñas y adolescentes para que decidan sobre la forma en la que se van a desarrollar los presupuestos participativos infantiles.

5.2 Centros educativos y la composición en los grupos locales de participación

Como hemos visto anteriormente, el involucramiento de los centros educativos es importante para la composición de los grupos locales de participación. A continuación, presentamos dos experiencias que ejemplifican este proceso.

En Carbajosa de la Sagrada⁵ (Castilla y León), participan en el consejo todos los niños y niñas escola-

3. UNICEF España (2022). *Presupuestos participativos con niños, niñas y adolescentes*.

4. UNICEF España (2022). *Presupuestos participativos con niños, niñas y adolescentes*, p. 41.

5. UNICEF España y Universitat de Barcelona (2022) *Experiencias participativas de niños, niñas y adolescentes desde el ámbito local. Pilares que facilitan la participación*, p. 16.

rizados en el municipio, es decir, aproximadamente 380. Se pretende que se impliquen en la vida local, proponiendo, influyendo y siendo actores protagonistas de la vida social de Carbajosa en contextos formales e informales. Concretamente, dentro del aula, niños y niñas participan y comparten sus propuestas de participación en los centros escolares con el equipo directivo. Generalmente, en el consejo local, hay un representante de cada grupo o clase de los tres centros educativos, también de otros espacios (Club de Animación y CiberCarba). Los consejeros y consejeras eligen serlo, no hay elecciones y el cargo dura dos años. Si se presenta mucho alumnado de un mismo grupo, intervienen en los plenos de manera rotativa. Se informa a las familias mediante una carta, autorizando la participación de los representantes.

La participación en los centros educativos empieza en primero de Educación Primaria con algunas sesiones a lo largo del curso. Desde tercero a sexto cada grupo dedica tres sesiones mensuales en el aula a la participación: la asamblea dentro de la materia de Educación en valores cívicos y éticos y Religión, la clase de Lengua —haciendo un programa de radio—, y la clase de Educación Física —con dinámicas y juegos—. Fuera del centro educativo, los sábados se reúnen en el Club de Animación los niños y niñas no escolarizados en el municipio. Trabajan por grupos y comisiones y así llevan a cabo distintas propuestas y campañas para involucrar a todo el municipio. En total hay 24 asambleas anuales —22 en escuelas y 2 fuera de ellas—. Se producen tres encuentros anuales con alcaldía y concejalía de Educación en las que se comunican y se trabajan las propuestas. A estos plenos se los conoce como consejos, y niños, niñas y adolescentes ejercen de asesores del equipo de gobierno.

En Avilés⁶ (Asturias), existe el consejo local de participación desde 2010. El consejo varía según el curso, en general entre 60 y 90 participantes de estudiantes de primaria y secundaria.

En el año 2006 se aprueba en Avilés el Primer Plan Integral de Infancia y Adolescencia, fruto del trabajo de las distintas administraciones públicas y áreas municipales, así como de numerosas entidades locales que trabajan en la ciudad con estos sectores de población. El 2010 el Pleno municipal aprueba por unanimidad la creación del Consejo de Infancia y Adolescencia, que será el encargado de ejercer como cauce de comunicación entre la infancia del municipio y las autoridades locales.

Los integrantes del consejo local de Avilés son representantes de sus respectivos centros educativos. A pesar de que las reuniones son fuera del horario lectivo, niños y niñas transmiten información y propuestas que provienen de sus propios centros.

La participación de niños, niñas y adolescentes en los centros es un pilar clave para sumar a la participación en la comunidad, en el ámbito familiar y también en el ayuntamiento. No hay un límite de admisión. Cuando el número de asistentes es muy elevado se divide entre el alumnado de primaria y secundaria e incluso por barrios de la ciudad. Al comienzo de cada curso se desarrollan en los centros educativos talleres informativos, para dar a conocer el grupo de participación y realizar un proceso de sensibilización en clave de derechos de infancia. Niños y niñas pueden participar sin necesidad de ningún requisito, solo ser menor de 18 años.

5.3. Dinámicas de participación en los centros educativos

La promoción de la participación infantil y adolescente en los centros educativos es fundamental para el desarrollo y protección de los propios estudiantes del centro. Ofreciéndoles espacios donde puedan expresarse, de acuerdo a su edad y grado de desarrollo, se potencia una sociedad más democrática desde el respeto a los puntos de vista y opiniones de otras personas.

A través de la participación se construye escuela, se cohesiona a la comunidad escolar y aumenta la autoestima del propio alumnado. De esta manera, la participación infantil y adolescente no es un hacer (o hacer de más) en la escuela, sino una forma de ser escuela. Cuando la participación se incorpora en la forma de ser, se incorpora también en las maestras y maestros, en las niñas y niños, en el equipo directivo o en el personal de administración y servicios, entre otros. Así, el centro educativo se convierte en una pequeña aldea democrática, que funciona eficaz y eficientemente⁷.

En el ámbito local, UNICEF España promueve también la participación infantil y adolescente en el terreno de los centros educativos, a través del reconocimiento a centros referentes⁸. El reconocimiento como «Centro Referente en Educación en Derechos de Infancia» es un distintivo que otorga UNICEF España a los centros de Educación Infantil, Primaria y

6. UNICEF España y Universitat de Barcelona (2022). *Experiencias participativas de niños, niñas y adolescentes desde el ámbito local. Pilares que facilitan la participación*, p. 13.

7. Aridane Hernández, técnico de educación en derechos UNICEF España. <https://www.unicef.es/educa/buenas-practicas/participacion-centros-educativos>

8. UNICEF España, convocatoria centros referentes 2022-2023. <https://www.unicef.es/educa/centros-referentes>

Secundaria, ya sean públicos, privados o concertados, reconocidos como centros oficiales por el Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España. Se trata de un reconocimiento que se convoca cada curso escolar como impulso a la capacidad de los centros educativos para trabajar los derechos de la infancia como un instrumento vertebrador de una comunidad educativa que contribuye a su promoción y cumplimiento, en aras de la construcción de una ciudadanía local y global basada en el disfrute de los derechos de la infancia y de las responsabilidades que de su ejercicio se derivan.

El objetivo fundamental de este reconocimiento es situar a la infancia y a sus derechos en un lugar destacado de la vida escolar, guiándose por los principios de inclusión, equidad, solidaridad y calidad. Del mismo modo, contribuye a dotar a la enseñanza de las dimensiones de globalidad e interdependencia, características del mundo actual, e imprescindibles en la formación de las niñas, niños y adolescentes como ciudadanas y ciudadanos. El reconocimiento no consiste en conocer de manera teórica los derechos de la infancia contemplados en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) sino, sobre todo, en vivirlos en el día a día del centro, combinando su referencia en los documentos oficiales del centro con su vivencia en las diferentes acciones que se realizan en la comunidad educativa a lo largo del curso escolar. Se trata, en esencia, de vivir y defender los Derechos de la Infancia en las acciones y actividades que tienen lugar en el centro educativo, desde la planificación, la ejecución y la evaluación de estas.

Para lograr el reconocimiento es necesario la transformación del centro educativo, incorporando los derechos de la infancia en todas las áreas del centro, contando para ello con las personas que hacen posible la labor educativa. Se trata, en suma, de establecer mecanismos de colaboración entre profesionales y equipos del centro con el objetivo de hacer efectivos los derechos de la infancia. Impulsar la candidatura del centro educativo para lograr el reconocimiento como «Centro Referente en Educación en Derechos de Infancia», supone ubicar la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) en el corazón del centro educativo a través de la planificación, la teoría y la práctica.

En los diferentes niveles para optar a este reconocimiento, se establecen de manera concreta los requisitos correspondientes vinculados al ejercicio de la participación infantil y adolescente:

- Nivel I (Supone reconocer que el centro educativo ha dado sus primeros pasos en un proceso permanente de mejora y hace clara referencia a los Derechos de la Infancia en todos sus ámbitos): El centro cuenta con mecanismos que fomentan la participación infantil y adolescente.

- Nivel 2 (El centro está consiguiendo extender un enfoque educativo basado en los Derechos de la Infancia de forma efectiva y, en general, en la vida escolar): El centro cuenta con un protocolo que establezca y regule la existencia de un Consejo de Participación infantil y adolescente (aplica únicamente para las etapas de Primaria y Secundaria).

6. Más allá de la participación a nivel local

6.1. Estructuras regionales y estatales

Siguiendo los lineamientos de la Convención sobre los Derechos del Niño, es fundamental la promoción del derecho a la participación en todos los espacios donde sea posible. La participación infantil, entendida como un mecanismo de incidencia, donde niños, niñas y adolescentes interactúan con los tomadores de decisiones, debe trascender también al nivel local, teniendo en cuenta el nivel autonómico y estatal.

En algunas regiones se ha fomentado la conformación de Consejos Autonómicos de Participación como estructuras donde niños, niñas y adolescentes tengan este espacio avalado gubernamentalmente. En la actualidad, se encuentran en funcionamiento estos mecanismos, por ejemplo, en Cataluña, Asturias, Comunidad Valenciana, Extremadura, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Galicia.

Los Consejos Autonómicos son órganos colegiados consultivos y de participación, cuyo fin es articular la intervención de los niños, niñas y adolescentes, facilitándoles un espacio para que expresen, propongan ideas y tomen decisiones en el ámbito autonómico sobre aquellas cuestiones que les afectan directa o indirectamente.

En el ámbito estatal, se conformó en 2021 el Consejo Estatal de Participación Infantil y Adolescente. La creación del Consejo Estatal de Participación de la Infancia y de la Adolescencia se recoge en la Ley Orgánica 08/2021 de Protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia, que fue aprobada el 4 de junio de 2021. El Consejo Estatal está conformado por 34 miembros con edades comprendidas entre los 10 y los 18 años, y forman parte del consejo estructuras participativas municipales y autonómicas, como procedentes de organizaciones, asociaciones, entidades o colectivos y de grupos de población infantil. En ese sentido, como se verá más adelante, la propuesta de conformación del Consejo Estatal de Participación se propuso en el Encuentro Estatal de consejos locales de participación (edición 2020).

En el caso de las estructuras autonómicas y del propio consejo estatal, gran parte de sus integrantes provienen de los consejos locales de participación.

6.2. Encuentros Estatales de Consejos de Participación Infantil y Adolescente⁹

Desde el año 2010, niños, niñas y adolescentes de los consejos de participación de todo el territorio español tienen una cita cada dos años en los Encuentros Estatales organizados por UNICEF España, contando con la colaboración de la Plataforma de Infancia en las ediciones iniciales.

Los consejos locales aplican una metodología propia en sus localidades, compartiendo sus conclusiones en este encuentro de alcance estatal.

Los Encuentros Estatales son organizados junto con un municipio reconocido como *Ciudad Amiga de la Infancia* como anfitrión. Los encuentros anteriores se realizaron en Avilés (2010), Málaga (2012), Guadalajara (2014), Santander (2016), Oviedo (2018), encuentro digital (2020) y la última edición de 2022 en Cáceres. En cada encuentro se establecen una serie de conclusiones que se plasman en un Manifiesto. Participan alrededor de 200 niños, niñas y adolescentes de 70 consejos locales de participación de todo el territorio español.

Las cuestiones vinculadas con educación han constituido una transversal en los encuentros de participación, siendo una de las temáticas que niños, niñas y adolescentes han elegido tratar.

Manifiesto de Avilés (2010)

La importancia de la participación ha sido la idea central. En este caso, niños, niñas y adolescentes sienten que no se les escucha lo suficiente y manifiestan la importancia de seguir participando y manteniendo contacto con diferentes consejos para el intercambio de ideas. Abogan por la continuidad de los encuentros defendiendo una participación universal y sin discriminación.

Manifiesto de Málaga (2012)¹⁰

Niños y niñas se comprometen a trabajar por sus municipios, solicitando que las alcaldías tengan en cuenta sus propuestas. Centrados en la crisis económica, manifiestan su preocupación por esta situación

y la necesidad de inversión en salud y educación. En relación al sistema educativo proponen:

- «Que niños y mayores tengamos más información y formación sobre las TIC para hacer un uso adecuado. Además, creemos que son un buen instrumento para estudiar y trabajar nuestras tareas en horarios adecuados, no durante mucho tiempo, pues nos gusta más jugar y conocer a gente de verdad».

- «En nuestro encuentro de estos días hemos hecho una carta a todas las personas que están trabajando en nuestra educación, pues nos preocupan los recortes que está habiendo. Esta situación la sentimos en un mayor estrés de nuestros profesores, vemos que somos más en cada clase, que hay profesores que dan especialidades que no son las suyas, que hay menos material, excursiones, limpieza, calefacción y psicólogos en los colegios e institutos; menos becas, y que nosotros mismos estamos más nerviosos. Las familias podrían colaborar en nuestro aprendizaje aportando cosas que estén relacionadas con la materia que estamos viendo».

- «Os pedimos que penséis en nosotros a la hora de tomar decisiones que nos afectan hoy y en nuestro futuro. Nos gustaría que además se trabajara un tema muy importante que sufrimos: el acoso. El *bullying* que hay dentro y fuera de la escuela es por motivos de diferencias como el aspecto físico, etnia, la religión o de otro tipo. Para solucionarlo pensamos que sería interesante que existiera el mediador; y podemos ser nosotros mismos. A veces los profesores no se enteran y otros hacen la vista gorda».

Manifiesto de Guadalajara (2014)¹¹

Las temáticas tratadas en este encuentro fueron discapacidad, sistema educativo, crisis y familia, *cyberbullying*, participación infantil. En cuanto a educación, plantearon lo siguiente:

- «En clase nos sentimos agobiados porque las aulas son demasiado pequeñas, nos aburrimos y nos gustaría que nos ayudasen a comprender las asignaturas con juegos. Pensamos que para mejorarlo podríamos tratar mejor a los profesores y buscar motivaciones, tanto para ellos como para nosotros. Además, podríamos cuidar más el material y las instalaciones del colegio, y hacer propuestas a la dirección del centro. Pedimos a los adultos

9. <https://ciudadesamigas.org/septimo-encuentro-consejos>

10. <https://ciudadesamigas.org/documentos/manifiesto-de-malaga>

11. https://ciudadesamigas.org/wp-content/uploads/2014/11/manifiesto_guadalajara_final.pdf

y a las autoridades que todos los colegios sean iguales, más medios en todos los centros educativos, y que en ellos se cuente con nuestra opinión, intereses y motivaciones».

Manifiesto de Santander (2016)

En esta edición solicitan que la educación sea práctica y no tan teórica, tener docentes más especializados y poder reutilizar los libros. Por otro lado, en cuanto a la protección, inciden en la importancia de la prevención y en el fomento de la conciliación familiar. Demandan un acceso a la salud gratuito y mundial, así como la apertura de las fronteras para acoger a refugiados.

Manifiesto de Oviedo (2018)¹²

Las temáticas del encuentro fueron específicamente propuestas por el primer grupo impulsor de UNICEF España, es decir, un grupo de niños, niñas y adolescentes que diseñaron el encuentro proponiendo previamente sus temas de interés. Las conclusiones se centraron en redes sociales y *ciberbullying*, con aspectos concretos para la prevención (no agregar a desconocidos, utilizar un avatar, etc.). En el ámbito educativo, sus conclusiones fueron:

- «Para nosotros la educación es la cultura y el saber necesario para tener una buena convivencia en sociedad. ¿Cuándo? Promovemos un horario más libre donde pasemos ciertas horas en un cierto lugar, como el instituto, por ejemplo, pero que se pueda asistir a las clases que se quieran, sin un orden determinado, teniendo libertad para elegir».

- «¿Dónde? ¿clases? ¿espacio cerrado? No. Nosotros pensamos que debemos aprender en un lugar abierto, o en lugares donde escuchar música, donde trabajar, o simplemente meditar o hacer ejercicio».

- «¿Cómo? Piensa en un profesor al que no le gusta lo que enseña, no transmite alegría, en cambio un profe hipermotivado, que infunda pasión y motivación, te hará aprender esa asignatura y querer saber más y más. Además, para que cada uno vaya a su ritmo, las explicaciones deberían grabarse, para volver a verlo si lo necesitas».

- «¿Qué queremos saber? En este país hay universitarios que no saben freír un huevo. Queremos aprender a llevar un orden en nuestra vida (entender facturas, cocinar, labores del hogar, etc.). Sumar estos conocimientos a primaria donde todo es más sencillo que en secundaria, nos permitiría ser más autosuficientes en un futuro».

12. <https://ciudadesamigas.org/documentos/manifiesto-consejos-participacion-oviedo>

13. <https://ciudadesamigas.org/documentos/manifiesto-infancia-adolescencia-2020>

Manifiesto de infancia (2020)¹³

Debido a la COVID-19, la edición de ese año se realizó de manera virtual. En este caso, se trabajaron los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, propuestas para el Gobierno y acciones que realizarían los niños y niñas para comprometerse con los ODS. En cuanto al ODS 4 – Educación de calidad–, los participantes reflejaron que es importante por los siguientes motivos:

- «La educación de calidad es la base de todo, porque seremos quienes tomen las decisiones en el futuro».
- «Si las personas estamos educadas podemos aprender a tener ideas y a desarrollarlas».
- «Cuanto más sepamos sobre nuestros derechos, qué queremos y cómo argumentarlo, más felices seremos».
- «No todos tenemos los mismos recursos para la educación pública. Hay becas, pero no llegan a todo el mundo o no llegan a cubrir todo el material necesario».
- «La educación de calidad es la clave para alcanzar otros objetivos de desarrollo sostenible».
- «Porque todas las personas, ricas o pobres, tienen derecho a recibir educación de calidad».
- «La educación se va transmitiendo de generación en generación, por eso es tan importante que sea de buena calidad».
- «Es importante porque se aprende a socializar y a ser respetuoso».
- «Es importante asegurar la diversión».

Al desarrollarse el encuentro en plena pandemia de la COVID-19 señalan sus aprendizajes en materia educativa:

- «Hemos aprendido a ser más autosuficientes, a gestionar nuestro tiempo y a organizarnos de forma autónoma».
- «Hemos conseguido aprender a nuestro ritmo, hemos buscado más nuestros propios recursos».
- «El sistema educativo se ha adaptado a métodos educativos digitales. Se ha notado durante el confinamiento que hay mucha gente que no tiene recursos suficientes (becas, ordenadores, etc.)».
- «Estudiando en casa, muchas personas no hemos sabido separar los momentos de ocio».

- «Las familias han tenido dificultades para ayudar a sus hijos e hijas en los estudios (desconocimiento de la materia, idioma, etc.)».

Sus propuestas en clave educativa para el Gobierno fueron las siguientes:

- «Tener un consejo estatal de infancia y adolescencia con la misión de garantizar un sistema educativo más estable».
- «Formación del profesorado en tecnología y valores».
- «Asegurar el acceso a dispositivos e internet a todos los niños y niñas».
- «Formar en temas de interés y útiles (sexología, primeros auxilios, pagar la renta, diversidad sexual, entre otros)».
- «Aumentar el número de becas».
- «Usar el entorno como lugar de aprendizaje».
- «Ofrecer una educación con perspectiva de género y en diversidad».
- «Aprobar una ley de educación general elaborada por el profesorado y alumnado, que no sea partidista».
- «Reducir la discriminación en educación: que sea pública para todo el mundo, que esté basada en el respeto, la empatía, el feminismo (sobre todo) y la sexología».
- «Promover actividades culturales y espacios lúdicos».
- «Asegurar la accesibilidad en los centros educativos».
- «Atención más individualizada al alumnado, cada persona es única».
- «Ofrecer autobuses gratuitos para los que no puedan llegar a la escuela».
- «Establecer medidas ante el bullying entre estudiantes».
- «Poner medidas en los centros de secundaria para prevenir la venta de drogas».
- «Usar un método de educación con más juegos».
- «Que los grupos en las clases sean más pequeños, para que los profesores puedan atender a los niños y niñas de mejor manera».
- «Alargar la etapa del colegio antes de pasar tan pronto al instituto, tener en cuenta los cambios que esto significa».
- «Prohibir la utilización de los recreos o educación física como castigo».
- «Enseñar también los derechos de la infancia y así tomar conciencia de nuestros derechos».

En esta edición, niños y niñas establecieron una serie de compromisos en materia educativa, comprometiéndose a: «Ayudarnos más, sin pedir nada a cambio; dejar de discriminarnos y exigir cambios, concienciar que nada tiene género; alzar la voz para ser con el resto como nos gusta que sean con nosotros; colaborar, escuchar y respetar a los profesores; concientizar a todos los niños y niñas de que todos somos iguales, para disminuir el *bullying* y la discriminación; incluir a los que están más solos y solas».

Todas las conclusiones de este Manifiesto contribuyeron a la Estrategia estatal de Desarrollo Sostenible¹⁴, y se elaboró una versión amigable del documento destinada a la infancia y adolescencia.

Manifiesto de Cáceres (2022)¹⁵

Las temáticas tratadas en esta edición fueron elegidas a través de una encuesta a los grupos de participación, obteniendo cien respuestas validadas por el propio grupo asesor de niños, niñas y adolescentes de UNICEF España. Se trataron temáticas como salud mental, educación, desigualdad y pobreza, medioambiente y zonas rurales. En materia educativa, los niños, niñas y adolescentes, plantearon lo siguiente:

- «Consideramos que existen muchos factores que afectan a la educación; si no mejoran es complicado que funcione la escuela ideal que debería existir. Vemos en general que cuando hay cambios en las leyes, existe falta de organización y coordinación, conllevando un estrés en el profesorado, repercutiendo en nuestra educación. Faltaría aumentar el número de profesionales cualificados para trabajar las necesidades especiales de niños y niñas y aulas específicas de apoyo educativo, especialmente en inclusión. Aún existen barreras arquitectónicas y falta de infraestructuras tan simples como rampas en los centros. Las familias con pocos recursos deberían tener más apoyo para fortalecer además la inclusión social de niñas y niños».

14. Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 (2021): Estrategia de Desarrollo Sostenible 2030. Un proyecto de país para hacer realidad la agenda 2030.

15. <https://ciudadesamigas.org/septimo-encuentro-consejos>

- «Las celebraciones pedagógicas no son inclusivas, por ejemplo, se celebra el Día del padre o la madre o el Día de las familias y creemos que si no hay familia funcional es triste celebrarlo en la escuela».

- «Para favorecer la inclusión y la igualdad, creemos en la importancia de educar en feminismo y conocer la terminología; observamos que sigue habiendo desconocimiento de estos términos y siguen existiendo desigualdades de género. La pandemia ha afectado mucho a personas con problemas en su vínculo familiar».

- «El colegio era su vía de escape y han aumentado sus problemas de socialización. Durante la pandemia, muchos niños y niñas, al cerrar los colegios, se quedaron sin comedores escolares y dejaron de alimentarse regularmente. Las familias que tenían un solo progenitor, tenían que dejar en horario laboral a sus hijos e hijas solos en casa en muchas ocasiones, ya que antes estaban en el colegio durante ese periodo».

Sus propuestas fueron las siguientes:

- «Planteamos que, en caso de cambiar la legislación educativa, se coordine con los equipos docentes que tienen que reformular los contenidos y el sistema de evaluaciones».

- «Proponemos que, en los centros educativos, haya baños sin identificar el sexo, donde todas las personas se sientan cómodas para entrar sin ser juzgadas. Queremos que se lleve a cabo la figura del coordinador del bienestar en todos los centros escolares, nos parece muy interesante, pero la mayoría aún no hemos oído hablar de esta posibilidad. Es importante para prevenir el acoso escolar, nos gustaría que esa figura no se cambie en cada curso escolar y fuera un referente en el centro al que todo el mundo pudiera acudir».

- «Proponemos más apoyo para las personas que están sufriendo problemas de conducta, a raíz de la pandemia, o sienten soledad o les cuesta socializarse».

- «Proponemos que el nivel académico se recupere progresivamente, para que no repercuta la carga excesiva de trabajo».

Los compromisos que asumen los propios niños, niñas y adolescentes son los siguientes:

- «Acoger los cambios legislativos siempre que haya una situación de mejora para nuestro futuro; que no se vean otros intereses involucrados, como por ejemplo, un cambio de gobierno. En resumen, que sea un cambio para la mejora educativa y sin intenciones políticas».

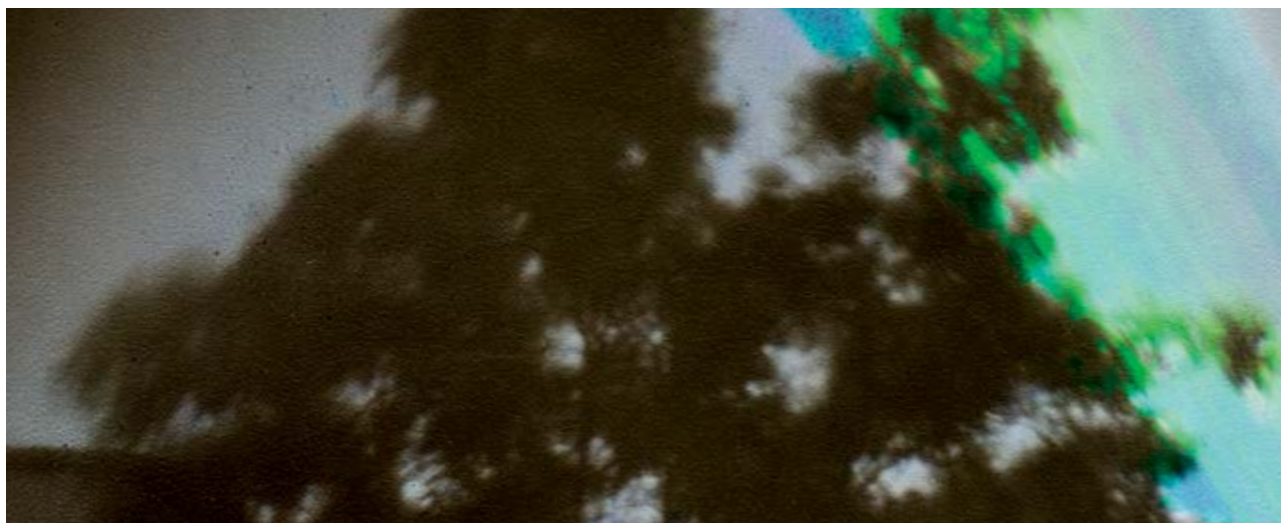
- «Nos comprometemos a apoyar a las personas que sufran acoso escolar desde nuestros centros, a tener una mirada más abierta para compensar las desigualdades que existan en el ámbito educativo y que se genere una educación más inclusiva».

- «Nos comprometemos a apoyar una educación más intercultural, acogiendo a personas de diferentes realidades».

- «Nos comprometemos también a que se fomente una educación de calidad, teniendo más empatía y asegurando el bienestar para evitar el absentismo escolar que a veces sucede por diversos motivos. Creemos que si mostramos apoyo es posible que se eviten algunos sucesos por los que se da el absentismo escolar».

- «Nos gustaría que el sistema se comprometiera en mejorar la situación de aquellos niños y niñas que no tienen recursos para continuar estudiando, más becas y ayudas y más escuelas en sitios donde el trabajo infantil es una realidad. En resumen, nuestra escuela ideal sería aquella en la que existiera respeto y tolerancia, inclusión, respeto por las opiniones de todas y todos, una escuela que esté a favor del medio ambiente, en la que las leyes estén coordinadas por el gobierno junto con sistema docente y apoyo estudiantil».

- «Con más participación dentro de la escuela, accesibilidad en la que existan más infraestructuras y



no haya barreras arquitectónicas. En nuestra escuela ideal existirá la enseñanza sobre derechos, se fomentará a la persona como individuo y mayor compañerismo, porque en definitiva es una escuela para todas y todos y de calidad».

7. Conclusiones

Los espacios de participación infantil y adolescente que fomenta la iniciativa *Ciudades Amigas de la Infancia* van de la mano de los centros educativos. La coordinación de las entidades locales con los diferentes agentes sociales es clave para el fomento de estos espacios donde todos los niños, niñas y adolescentes de la localidad tengan cabida. El derecho a la participación infantil y adolescente debe fomentarse y acompañar en todos los espacios donde sea posible: en el hogar, barrio, centros educativos, espacios de ocio y tiempo libre. Cuando niños, niñas y adolescentes tienen un rol activo en su entorno se fomenta, a la vez, su capacidad de aprendizaje e interacción social y aumenta su capacidad democrática.

Por otro lado, se ha podido comprobar cómo en los espacios de participación que impulsa UNICEF España, a través de los Encuentros Estatales de Participación, la preocupación por la educación es una de las cuestiones recurrentes y de mayor interés por parte de los participantes. Atender sus preocupaciones en clave educativa es fundamental para acercarnos a su realidad, teniendo en cuenta sus propuestas vinculadas al sistema educativo.

Fomentar la participación infantil no es una cuestión de voluntariedad, es un imperativo legal, por el que la Convención sobre los Derechos del Niño nos marca las cuestiones que hay que tener en cuenta. La participación infantil y adolescente debe darse bajo cualquier circunstancia y siguiendo criterios de equidad.

Referencias

Comité de los Derechos del Niño (2009), Observación General número 12, *El derecho al niño a ser escuchado*.

Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 (2021). Estrategia de Desarrollo Sostenible 2030. Un proyecto de país para hacer realidad la agenda 2030.

UNICEF España y Universitat de Barcelona (2022). Experiencias participativas de niños, niñas y adolescentes desde el ámbito local. Pilares que facilitan la participación.

UNICEF España (2022): Presupuestos participativos con niños, niñas y adolescentes.

UNICEF España, convocatoria centros referentes 2022-2023. (<https://www.unicef.es/educa/centros-referentes>)

UNICEF España, manifiestos de infancia – Encuentros Estatales de Consejos locales de participación (<https://ciudadesamigas.org/septimo-encuentro-consejos/>)



Autoría

Sílvia Casanovas Abancó es licenciada en Antropología Social y Cultural y máster en Gestión de Proyectos de Desarrollo por la Universidad Andina Simón Bolívar. Ha trabajado en diferentes entidades de cooperación, con experiencia principal en Bolivia, con entidades de base y otras de índole internacional. Desde 2011 trabaja en UNICEF España y actualmente es responsable del área de políticas locales y participación. Ha realizado y colaborado con diferentes publicaciones relacionadas especialmente con participación infantil y adolescente.



Solarigrafía en negativo que muestra los amaneceres sobre el torreón del edificio del Consejo Escolar del Estado. Los colores se deben a la acción de la luz del sol y a las condiciones tanto de luz como de temperatura durante la exposición en el interior de la cámara estenopeica.

Se muestra una imagen diferente del conjunto arquitectónico del Consejo Escolar del Estado. Este fragmento que nos permite intuir los volúmenes de los edificios a partir de la línea de sus contornos. En el centro, vemos la torre, su estructura y su remate superior con forma de almenas. Una de ellas toca de manera tangencial la fuente de luz. Se ilumina una parte de la torre que no llegamos a ver.

Digitalización de negativo obtenido por ennegrecimiento directo, POP (*printing out paper*). Tiempo de exposición: del 3 de abril al 19 de julio de 2023.



¡LA MAGIA DE PARTICIPAR!

Proyecto Motor de Ciudadanía Activa

THE MAGIC OF PARTICIPATING! Active Citizenship Engine Project

Consejo Escolar de Canarias

Susana Machín Rodríguez, Carla Sosa Rivero, Mario González Domínguez, Daniel Castellano Ramírez, Miguel Tomé Pueyo, J. Eladio Ramos Cáceres

Resumen

El Consejo Escolar de Canarias, como órgano de participación socioeducativa y asesoramiento consultivo, lleva más de 35 años desarrollando acciones encaminadas a promover la participación y la mejora de la calidad de la enseñanza.

En línea con este compromiso, surge el proyecto, de casi tres años de vida, Motor de Ciudadanía Activa (MCA), como iniciativa para activar e impulsar la participación de las personas jóvenes como agentes de ciudadanía activa, en consonancia con sus fines de promover y dinamizar la participación efectiva y democrática de los sectores concernidos en la enseñanza no universitaria y apoyar el papel activo del alumnado en la educación de forma que se sienta autor en la construcción de su bienestar personal y social.

Este trabajo se centra en dar a conocer la finalidad y objetivos del proyecto MCA, sus agentes, sus acciones y sus recursos.

Palabras clave: Alumnado motor de ciudadanía activa, conciencia y compromiso de ser, saber y actuar como autores en la construcción social, participación.

Abstract

The School Council of the Canary Islands, as a body for socio-educational participation and consultative advice, has been developing actions aimed at promoting participation and improving the quality of education for more than 35 years.

In line with this commitment, this project, almost three years old, Motor de Ciudadanía Activa (MCA) was created as an initiative to activate and encourage the participation of young people as agents of active citizenship, in line with its aims of promoting and boosting the effective and democratic participation of the sectors concerned in non-university education.

It is committed to promoting and supporting the active role of students in education in such a way that they feel empowered in the construction of their personal and social well-being.

This paper focuses on the purpose and objectives of the MCA project, its agents, its actions and its resources.

Keywords: Pupils as a driving force for active citizenship, awareness and commitment to be, know and act as authors in the construction of society, participation.

El Consejo Escolar de Canarias (CEC), como órgano de participación socioeducativa y asesoramiento consultivo, lleva más de 35 años desarrollando acciones encaminadas a promover la participación y la mejora de la calidad de la enseñanza¹. Así lo establece su ley constitutiva y lo explicita el decreto que la desarrolla; en concreto, debe promover y dinamizar la participación efectiva y democrática de los sectores afectados por la programación general de la enseñanza, misión que, a su vez, consolida la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN). La CDN establece que los Estados deben garantizar que los niños, niñas y adolescentes estén en condiciones de formarse un juicio propio, así como el derecho a expresar libremente su opinión sobre las situaciones que les afecten, teniendo en cuenta sus opiniones en función de su edad y madurez².

En línea con este compromiso, surge el proyecto, de casi tres años de vida, Motor de Ciudadanía Activa (MCA) como iniciativa para activar e impulsar la participación de las personas jóvenes como agentes de ciudadanía activa, en consonancia con los fines del CEC de promover y dinamizar la participación efectiva y democrática de los sectores concernidos en la enseñanza no universitaria.

Se apuesta por promover y apoyar el papel activo del alumnado en la educación de forma que se sienta autor en la construcción de su bienestar personal y social.

Este trabajo se centra en dar a conocer la finalidad y objetivos del proyecto MCA, sus agentes, sus acciones y sus recursos.

1. La participación del alumnado sin luz. El apagón

El alumnado de los centros educativos de Canarias ha vivido una situación extrema provocada por la crisis de la COVID-19 que ha afectado, entre otras muchas cosas, a su socialización y con ello al desarrollo de sus competencias sociales y ciudadanas.

En marzo de 2020 se pasó de convivir y participar en la vida comunitaria, en el aula y en el centro educativo, a un aislamiento y a unas relaciones marcadas por el distanciamiento social, que han afectado a los espacios tradicionales participativos y colaborativos en las comunidades educativas. Esta pandemia, con la larga etapa del primer

confinamiento y las restricciones posteriores, así como la crisis económica asociada, ha trastocado la vida de las personas jóvenes en diferentes órdenes, tanto objetivos (situación socioeconómica, educación, ocio, relaciones sociales o salud física y mental) como subjetivos (necesidades, deseos y expectativas).

¿Es esta la causa de la poca participación del alumnado en los procesos democráticos en los que debido a su edad debería ser protagonista? La realidad es que esta situación ha visibilizado lo que desde el CEC ya se detectaba: la escasa y, en algunos casos, poco significativa, participación del alumnado.

Por ello, se hace necesario revitalizar los procesos participativos que han sido referentes en los últimos años, así como generar otros colaborativos “desde” y “entre” toda la comunidad educativa como respuesta y afrontamiento al *apagón* social vivido en el último cuatrimestre del curso 2019-2020, y del 2020-2021, con el objetivo prioritario y finalista de promover su participación, potenciar su colaboración y papel activo en la educación y ciudadanía.

Es preciso garantizar el desarrollo integral de todas las personas para que puedan alcanzar su mayor nivel de competencia y facilitarles el pleno ejercicio de sus derechos y deberes de ciudadanía, así como una adecuada inclusión social y profesional, es decir:

- que puedan vivir en una sociedad de oportunidades explícitas y universales que les permita empoderarse como personas jóvenes;
- que puedan acceder a la vida adulta de forma completa y acorde con sus expectativas;
- que puedan establecer trayectorias plurales, alternativas y formativas sin que su elección personal les reporte ninguna desventaja, así como determinar su proyecto de vida y facilitarles su revisión y replanteamiento de este;
- que puedan contribuir a la construcción de una sociedad más justa, equitativa, sostenible, abierta y tolerante. Centrarse en la promoción de la participación y el compromiso social, provocando una complicidad cívica y una cultura que les oriente hacia el uso de la información institucional.

1. <https://educagob.educacionyfp.gob.es/va/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-secundaria-obligatoria/competencias-clave/personal-social.html>

2. Convención de los Derechos del Niño, artículo 12. UNICEF Comité Español, Madrid, 2015.

3. Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria, Artículo 5. Finalidad y objetivos del sistema educativo canario.

2. ¿Participar como objetivo o participar como estrategia? Colaborar es mucho más que participar

La participación activa del alumnado en sus ecosistemas educadores, desde su implicación con plena capacidad decisoria y sentido crítico en “la” y “su” educación es no solo un principio rector de la Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria, sino una necesidad del sistema educativo obligatorio.

La participación del alumnado no es un fin en sí mismo, tiene el valor de ser un medio para la mejora de los procesos educadores y es un componente fundamental para el aprendizaje de la ciudadanía y el respeto a la democracia. Cuando se participa, se toma parte y tomar parte significa asumir algún tipo de responsabilidad: se aprenden responsabilidades y mejoran competencias. La participación es, por tanto, un derecho y una responsabilidad, ya que implica compartir las decisiones que afectan a la vida propia y a la vida de la comunidad. Hablar de participación del alumnado es hablar de democracia, siendo el ejercicio de la participación y colaboración en proyectos compartidos un ejercicio real de ciudadanía activa.

La ciudadanía activa hace referencia a la participación de los individuos en la vida y los asuntos públicos. La ciudadanía es lo que le da a una persona una serie de derechos y obligaciones civiles que deberá respetar, en tanto que la ciudadanía activa es un concepto que se aplica a todas aquellas personas que integran una comunidad y que despliegan un comportamiento comprometido con lo que acontece en la misma. Es decir, la ciudadanía activa se encuentra absolutamente involucrada en todos los asuntos que atañan a la comunidad en la que vive y participa. Son ciudadanos y ciudadanas conscientes de su pertenencia a una comunidad local y global y se involucran activamente en la vida de su entorno, debatiendo sobre sus problemas, promoviendo y apoyando cambios y mejoras o enfrentándose a cambios no deseados.

Desde esta conceptualización de que la participación del alumnado es un ejercicio de ciudadanía activa, promoverla es apoyar y favorecer su papel protagonista en la educación de forma que colabore en construir, aceptar y practicar normas de convivencia de acuerdo con los valores democráticos, ejercitar sus derechos, libertades, responsabilidades, cumplir los deberes, y defender los derechos de los demás. Con ello el alumnado adquiere la competencia social y ciudadana y las demás competencias relacionadas con la comunicación, la información y el conocimiento de la realidad, así como la compe-

tencia cultural y artística, la autonomía y la iniciativa personal.

Además, esta participación del alumnado “en” y “desde” el centro educativo, adaptada a su realidad sociocomunitaria contribuye a informar, sensibilizar, concienciar y generar compromisos en torno a los “Derechos y Deberes de la Infancia y adolescencia”.

3. Proyecto MCA: el fin último del proyecto

«La visión de los jóvenes del mundo y de lo que esperan de él es una visión limpia, sin la contaminación o, incluso, a veces, pesimismo, que podemos tener los adultos por el recorrido vital que hemos tenido. Son los primeros interesados en construir un mundo mejor y más justo. No hay nada más maravilloso que ver a un joven empoderado luchando por lo que realmente cree, derrochando toda la energía que la edad le proporciona. Los jóvenes son magia y tienen magia porque son los que tienen la llave para cambiar este mundo».

Educadora conectora proyecto MCA.

Audiovisual Somos magia:
<https://youtu.be/G0o7a4B2gb0>



Con este proyecto se pretende implicar y potenciar la participación estructurada de las personas jóvenes en cada uno de sus ámbitos de socialización considerando sus competencias en el tramo evolutivo de los 14 a los 18 años, alumnado a partir de 3.º de ESO desde el modelo de Roger Hart *La escalera de la Participación*, centrado en el peldaño 8: Participación en acciones iniciadas por los jóvenes, compartidas con personas adultas⁴.

Apoyar el papel activo del alumnado en su educación es el fin último de este proyecto. La comisión de participación del CEC pretende re-activar un proceso de participación R-R-R (Robusto, Replicable y Referente) re-vitalizando su colaboración y apoyando, promocionando, generando y dinamizando una red de alumnado que cursa 3.º y 4.º de ESO de personas jóvenes líderes entre iguales, que de manera voluntaria y comprometida tomen conciencia y asuman la premisa de ser, saber y actuar como

4. Hart, R. (1993). La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica. *Ensayos Innocenti*, (4). UNICEF.

alumnado MCA, convirtiéndose en Promotores de Ciudadanía Activa.

Este proyecto de “educación para la ciudadanía” se plantea desde una perspectiva integral y amplia, y pretende colaborar en la creación de una ciudadanía activa, competente, preocupada por la marcha de la educación y de otros intereses colectivos..., alumnado que reclame su papel activo en el desarrollo de los procesos educadores, sociales y políticos.

Para lograrlo se plantean los siguientes objetivos:

- Sensibilizar y concienciar a toda la comunidad educativa sobre la necesidad de promocionar el papel protagonista y participativo del alumnado en la educación, la construcción y mejora de nuestra comunidad tanto en espacios no formales como informales.
- Generar estructuras operativas de jóvenes estudiantes clave que sean capaces de convertirse en “alumnado promotor de ciudadanía activa”, líderes y referentes entre iguales en los contextos educativos, comunitarios y relacionales.
- Articular de manera operativa la figura del alumnado promotor de ciudadanía activa en los ecosistemas educadores configurando como estructura base un grupo motor en cada centro educativo y su contexto.
- Promocionar el movimiento asociativo del alumnado. Aumentar las relaciones interpersonales con iguales que ejerzan una influencia positiva sobre la juventud y el grado en que generan vínculos sociales hacia grupos positivos de amigos e instituciones sociales.
- Potenciar el conocimiento de los recursos comunitarios y el acercamiento a ellos por parte del alumnado y colaborar con los agentes educativos formales y agentes sociales comunitarios en la promoción de la ciudadanía activa.
- Promocionar y potenciar el voluntariado juvenil, propiciando su reconocimiento social e institucional, así como su visibilidad social con el fin de contribuir a la configuración de una sociedad más solidaria y tolerante.
- Ampliar y generar nuevos espacios de encuentro, dentro del ámbito comunitario, para la coordinación y colaboración entre las diferentes instituciones y organismos capaces de incidir en la promoción de la ciudadanía activa en el apoyo de la educación. Unir esfuerzos con otros procesos participativos significa tener mejores resultados.

- Colaborar en el desarrollo (autonómico, insular y local) de políticas de juventud afirmativas, participativas, de transición y de compromiso social.
- Diseñar y desarrollar actuaciones desde el modelo de aprendizaje dialógico-colaborativo en referencia a la ciudadanía activa desde un nivel 7- 8 de participación del alumnado (confianza, colaboración, horizontalidad, autonomía, autoaprendizaje, etc.).

4. El alumnado protagonista, motor para la participación. Iluminar la participación

En cada ecosistema educador se presentan tres espacios educadores y de socialización donde implementar, sumar y coordinar acciones:

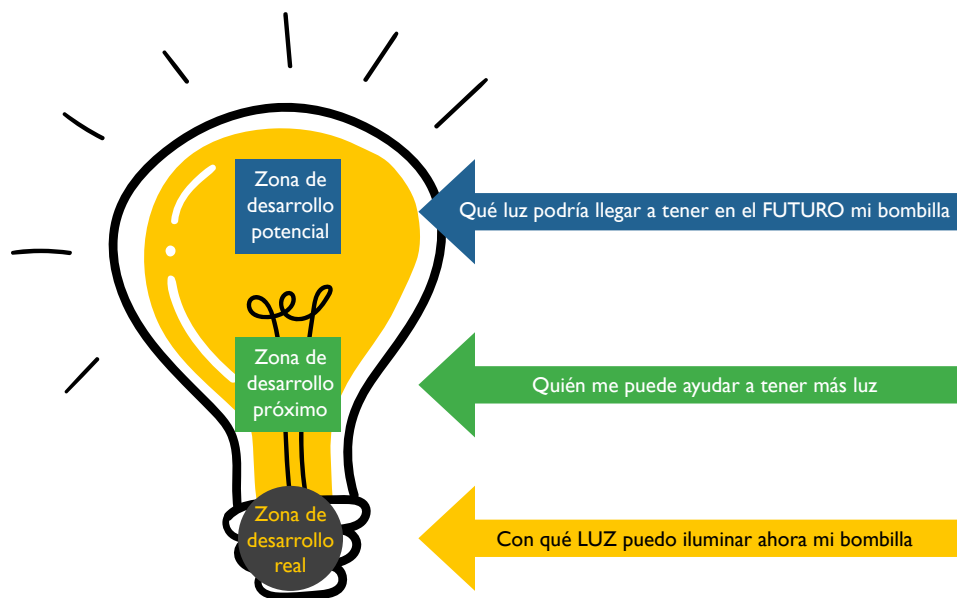
El centro escolar, como contexto idóneo para facilitar el encuentro, la participación y la colaboración, constituye el *espacio educativo*. Los espacios de encuentros sociocomunitarios, ciudadanos, culturales o sociales se corresponden con el *espacio asociativo*. Finalmente, el *espacio relacional informal* el se establece en el espacio virtual y de relación a través de las redes sociales y comunidades en línea.

En Canarias, en estos espacios educadores, el alumnado participa y colabora en estructuras, proyectos, asociaciones y redes.

En el instituto se participa desde las responsabilidades, estatutos y rol de:

- Delegados o delegadas.
- Representantes en el consejo escolar de centro.
- Mediadores y mediadoras entre iguales en el programa Plan de centros para la convivencia positiva.
- Movimiento asociativo estudiantil, juvenil y social.
- Participantes en proyectos de centro y redes INNOVAS: promoción de la salud y la educación emocional; educación ambiental y sostenibilidad; igualdad y educación afectivo sexual y de género; comunicación lingüística, bibliotecas y radios escolares; patrimonio social, cultural e histórico canario; cooperación para el desarrollo y la solidaridad.

En ámbito local, insular o regional, el alumnado participa en: proyectos no formales en ámbito local, insular o regional; movimiento asociativo juvenil y sociocomunitario; representantes del Consejo de la Juventud de Canarias; representantes consejos escolares municipales.



Como líderes entre iguales y referentes del proyecto, se articula en cada centro educativo y su contexto comunitario un grupo motor de jóvenes MCA, jóvenes promotores de ciudadanía activa, “protagonistas y referentes” por su liderazgo social y entre iguales. Se trata de alumnado, con edades comprendidas entre 14 y 18 años, que asumen el compromiso con su centro y comunidad, y se convierten en alumnado reflexivo, observador, participativo, proactivo, solidario y saludable. Tienen un rol de protagonistas y son la figura clave de este proyecto.

Para desarrollar las funciones de dirección, coordinación intra e interinstitucional, gestión de recursos, etc. se constituye, dentro de la comisión de participación del CEC, una comisión técnica del proyecto constituida por consejeros y consejeras (con participación activa del sector del alumnado), el equipo técnico del CEC y apoyo técnico externo.

Para apoyar su protagonismo se articulan en cada centro educativo dos figuras:

a. Mentores

Otras personas jóvenes, hoy adultos que han participado o siguen participando en estructuras participativas de alumnado, juveniles y sociales.

b. Conectores

Educadores y educadoras de los centros educativos con rol acreditado en el liderazgo de programas, proyectos y redes.

Es preciso en este proyecto el aporte de “energía” de otros referentes de participación en los ecosistemas educadores, en especial de la familia, desde sus estructuras de AMPAS en los centros de secundaria y sus federaciones, de cualquier padre o madre y de otros agentes sociales de ámbito comunitario presentes en el ecosistema educador local.

Para este proyecto se articula la presencia de una persona dinamizador (catalizadora) como apoyo directo a cada grupo motor, como elemento referente, nodo de red y con continuidad en los diferentes puntos de encuentro que se consideran y los diferentes nodos de red en los espacios educativos formales y no formales.

En este proyecto, están participando treinta centros de secundaria de la mayoría de las Islas Canarias y más de 100 estudiantes de 3.º y 4.º de ESO y 1.º de Bachillerato, así como unas 36 docentes.

5. El proceso colaborativo Los jóvenes tienen magia

«Formar parte de este proyecto me ha ayudado a encontrar algo que tenía perdido, yo mismo. He aprendido a estar conmigo, he aprendido a disfrutar de estar con los demás, me ha ayudado a abrirme a los demás, a conocer gente maravillosa, a inspirarme en lo que quiero hacer. Haber aportado ese pequeño granito de arena a la montaña del cambio me hace estar orgulloso de lo que somos, haber realizado las ágoras, me ha ayudado a expresarme con los demás, aprender a ser consciente de que todo yo solo no podía, a trabajar más en equipo, a aprender de los demás y a saber llevar el papel dominante sin sentir miedo ni frustración. Del MCA me llevo amistades muy bonitas, recuerdos muy bonitos y una experiencia inolvidable, gracias a todos».

Jesús Manuel.

1.º Bachillerato, 2 años en el proyecto.

IES Villa de Mazo

PERIODO		FECHAS
1	Diseño	desde septiembre de 2020 a julio de 2021
2	Inicio	desde septiembre de 2021 a julio de 2022
3	Multiplicación	desde septiembre de 2022 a julio de 2023
4	Consolidación	desde septiembre de 2023 a julio de 2024

TABLA I : Planificación del Proyecto MCA



FASES		TEMPORIZACIÓN
Previa	Previa	Julio
I	<i>MotivaR</i> para la participación, <i>ReactivaR</i> grupo de acción, “grupo Motor”	Septiembre
II	<i>FormaR</i> para la acción + <i>ElaboraR</i> procesos, mensajes y contenidos	Octubre
III	<i>ConoceR</i> y <i>ConectaR</i> promotores de ciudadanía activa	Noviembre
IV	<i>ParticipaR</i> , <i>comunicaR</i> , <i>contagiaR</i> , <i>creaR</i> y <i>construiR</i> ciudadanía activa	Primer trimestre curso escolar: diciembre Segundo trimestre escolar: de enero a marzo Tercer trimestre curso escolar: enero a marzo
V	<i>EvaluaR</i>	Junio y Julio

TABLA 2 : Fases y acciones del Proyecto MCA

El proyecto se construye y dinamiza con y desde el alumnado que de manera voluntaria participa y colabora como Motor de Ciudadanía Activa en coordinación con adultos mentores, conectores y catalizadores adoptando como criterios metodológicos los siguientes:

- La ética procedimental en los protagonistas.
- El aprendizaje dialógico-colaborativo.
- Alfabetización digital en participación y ciudadanía activa: PLE (Entorno Personal de Aprendizaje, en sus siglas en inglés) y PLN (Red Personal de Aprendizaje, en sus siglas en inglés) nuevos espacios para la educación para la ciudadanía desde la participación y colaboración.
- El alumnado protagonista motor de ciudadanía como «Prosumidor»⁵.

Sumar para multiplicar: las redes organizacionales horizontales y el impulso de las redes vinculantes y flexibles para optimizar energía propia y de cada ecosistema de manera retroalimentada.

Para alcanzar los objetivos planteados, el diseño y desarrollo del proyecto desde criterios de efectividad

5. El prosumidor o prosumer, formado por la fusión original de las palabras productor y consumidor, es el consumidor que también produce. Por las cualidades de sus contenidos y su capacidad para elevar los niveles de confianza de una marca entre el público, es un aliado o embajador en potencia.

se planifica en periodos, fases y acciones tomando en consideración el ecosistema “isla educador”.

Se planifica para cuatro años, entre 2020 y 2024, y se temporaliza de manera coordinada en base a los cursos lectivos (ver tabla I: Planificación del Proyecto MCA).

En cada periodo, desarrolla acciones que se temporalizan en cuatro fases acorde con las dinámicas temporales de los centros y ecosistemas educadores (ver tabla 2: Fases y acciones del Proyecto MCA).

6. El encuentro colaborativo clave en la fase II : *FormaR* para la acción + *ElaboraR* procesos, mensajes y contenidos

El elemento clave de este proyecto es la selección, sensibilización, formación y generación de estructuras de alumnado MCA, grupos motores, líderes entre iguales en cada centro educativo participante que, de manera eficaz, constituyen una red de apoyo natural sobre la que articular las diferentes acciones y que cada curso escolar, desde un modelo de bola de nieve, inician o renuevan su participación según la dinámica de su centro educativo, curso escolar o edad evolutiva.

La difusión boca a boca es una de las estrategias que más ha funcionado en numerosos programas. Son las redes naturales de comunicación que forman los grupos de jóvenes las que en última instancia han hecho que se difundan los programas.

Para que la juventud se implique en este programa es imprescindible captar su atención empleando formas llamativas y originales. De igual manera que la industria del ocio utiliza como estrategia las personas encargadas de las relaciones públicas para promocionar sus locales, la transmisión de información saludable ha de servirse de jóvenes para la captación y para difundir “la imagen” y los contenidos de este proyecto y motivar a más jóvenes a participar.

Es por ello por lo que en el mes de octubre de cada curso se desarrolla un campamento que recoge las inquietudes expuestas por la juventud MCA a lo largo del proceso. Sirve para afianzar los conocimientos y la formación adquirida, se potencia su protagonismo y talento desde su inteligencia colaborativa y se recurre al medio natural favoreciendo el encuentro en un espacio diferente, con todos los recursos naturales y la magia ecológica que esto conlleva.

El objetivo es que se produzca, de manera presencial, un proceso participativo con el alumnado “grupo motor” de todos los centros para conectarlos, que defina y ajuste la identidad del proyecto, el rol, estatus y funciones en cada ecosistema educador y concrete las actuaciones en el curso escolar con el desarrollo de las siguientes acciones:

- Implementar un proceso participativo de encuentro presencial con una duración de cuatro días.
- Reflexionar e identificar las actitudes y competencias en positivo del alumnado en referencia a su rol y status como promotor de ciudadanía activa, analizando y valorando las oportunidades.
- Definir de manera participativa los roles y funciones de un joven *pro-Motor de Ciudadanía Activa* a lo largo del desarrollo del Proyecto.
- Motivar para la acción. Mejorar competencias y potenciar actitudes en el alumnado del grupo motor en cada ecosistema educador.
- Diseñar y establecer de manera colaborativa la identidad del proceso, necesidades y oportunidades para este periodo.
- Estructurar y planificar el proceso, concretar compromisos y responsabilidades, determinar grupos motor para el curso.
- Potenciar el papel de *prosumidores* de los participantes.
- Elaborar estrategias de comunicación y redes de relación y participación.

- Elaborar de manera colaborativa material de información, concienciación y participación audiovisual desde el protagonismo de los jóvenes promotores de ciudadanía activa.
- Diseñar, concretar, planificar y temporalizar las actuaciones en el curso escolar en las fases III y IV
- Determinar los procesos en cada centro educativo y ecosistema educador desde los diferentes grupos motor.

7. Las actividades del Proyecto MCA

«Al haber hecho el ágora en los cursos más pequeños, me di cuenta que estando en un buen ambiente todos pueden llegar a ser parte de un buen momento en grupo. También a nivel individual creo que el proyecto me ha ayudado mucho para poder ver siempre las dos caras de la moneda sintiéndome parte de mi instituto y a la vez con una sensación de conformidad, de hacer algo que no sabía que me gustaba y que ahora disfruto haciéndolo».

Tommy.

1.º Bachillerato, 2 años en el proyecto.

IES Las Galletas

Las actividades que se desarrollan de manera colaborativa desde el protagonismo del alumnado MCA tienen tres formatos:

7.1. RedPresentantes

Se pretende activar una red de representantes de alumnado y grupos motores en cada centro educativo con los siguientes objetivos:

- Apoyar al alumnado MCA de cada grupo motor en el desempeño de sus funciones.



- Poner a su disposición materiales y recursos que puedan ser necesario para desarrollar su labor o para promocionar la participación estudiantil en su centro educativo.
- Fortalecer la formación en comunicación, hablar en público, trabajar en equipo.
- Potenciar el trabajo conjunto con los delegados y delegadas, así como con las asociaciones de alumnado.
- Establecer lugares (físicos y virtuales) de participación, debate y exposición de experiencias.

7.2. ÁGORAS como espacios de opinión y cambio

«Para mí, realizar las ágoras y estar en MCA, cambio bastante mi vida, estar en el proyecto hace que me sienta mucho más valorado y cada día me siento realizado. Todo me ha hecho creer más en los jóvenes de mi alrededor (la verdad siempre pensé que cada vez había más adolescentes “muertos en vida”), ir al campamento me hizo ver que hay una gran cantidad de personas de mi edad que participan y se preocupan en el futuro. Tener el proyecto en mi centro y realizar las ágoras ha hecho que se nos tome más en cuenta en el instituto y también ha hecho que el alumnado sienta que los jóvenes somos importantes en el centro, al ver a gente de su edad participando y haciendo cosas por mejorar muchas cosas, el clima del aula y la salud mental en este trimestre, por ejemplo. Es que me ha ayudado tanto MCA que creo que es muy difícil escribir lo que siento. En conclusión, me quedaría con que gracias a todo esto he podido observar que todavía hay jóvenes que quieren hacer un cambio y que quieren participar a ayudar a ese cambio. Al proyecto sólo decirle yo creo que en nombre de todos y todas: GRACIAS».

Diego.

4.º ESO, un año en el proyecto. IES Tías.

Audiovisual Somos magia:

<https://www.youtube.com/watch?v=BHiqgcI-TdU>



En la antigua Grecia se denominaba ágora al espacio en el que la ciudadanía se reunía para discutir sobre las leyes y el futuro político de la ciudad, y era el lugar donde confluía la vida social. Etimológicamente, la palabra proviene del griego ἀγορά (agorá), que deriva del verbo ἀγείρω (agueíro), que significa 'reunir'. En este proyecto es el lugar físico y virtual donde el alumnado se reúne, desde la coordinación y liderazgo del alumnado protagonista MCA para reflexionar y discutir de todos los temas que les afectan y en los que su percepción, opinión y propuestas son necesarias.

Para el desarrollo de cada ágora se elaboran de manera colaborativa cuatro acciones, a modo de guía, como sugerencias para cada centro. Se trata de actividades flexibles en sus contenidos, adaptables a los procesos de participación del alumnado de cada centro y comunidad educativa y que se puedan coordinar con otros procesos que estén o se tenga previsto desarrollar.

Acción 1: Preparación

En coordinación con el equipo técnico del proyecto, cada grupo motor MCA planifican las actividades que vaya a realizar para llevar a cabo los contenidos del ágora.

Acción 2: Animar a la participación (A-G-O-R-A)

Su objetivo es presentar la propuesta de participación a todo el alumnado y a la comunidad educativa y animar a que el máximo de sus componentes colabore en su desarrollo. Para esta acción se pueden usar las redes de información y comunicación de cada centro, grupo y/ o aula. Se propone como guía-orientación una actividad y se aporta un audiovisual para activar la motivación a la participación.

Acción 3: Generar y opinar (A-G-O-R-A)

El objetivo de esta acción es recabar percepciones, opiniones y propuestas sobre los objetivos del ágora.

Para facilitar el logro de esta acción se diseña y aplica un cuestionario (formulario Google), elaborado por el grupo motor del proyecto MCA, con el objetivo de recabar las percepciones y opiniones de todas las personas (alumnado y profesorado) en cada aula y centro educativo.

Acción 4: Reflexionar y actuar (A-G-O-R-A)

El objetivo de esta acción es:

- Analizar y elaborar por el grupo motor la información recogida.
- Presentar y compartir los resultados.



c) Generar los debates que desde la información recogida se consideren en cada centro o comunidad educativa en: el aula, la junta de delegados y delegadas, espacios de debate participativo del centro, consejo escolar de centro y otros.

En concreto, esta Acción 4 pretende que, motivados por el grupo motor de cada centro, todos los participantes reflexionen sobre la realidad y actúen para mejorarla.

Para ello, el grupo motor analiza y elabora la información recogida, se presenta públicamente el resultado de este análisis y especialmente se generan los debates que, desde la información recogida, se consideren en cada centro o comunidad educativa en las aulas, por la junta de delegados y delegadas, en los espacios de debate participativo del centro y en el consejo escolar, entre otros.

En esta acción se debe promover que todos los componentes de cada aula o centro sean conscientes

de sus emociones y de las de los demás, generando empatías socioafectivas que activen procesos de mejora y cambio en el ecosistema emocional y social del aula y del centro, desde la participación efectiva y corresponsabilidad.

ÁGORA I: LA MAGIA DE PARTICIPAR

En el curso escolar 2021-2022 se desarrolló el ágora I: "La Magia de participar".

Siendo muchas las percepciones, análisis y opiniones reflexionadas y colaboradas en el desarrollo del ágora I, "La Magia de participar", merece destacar el porcentaje significativo de jóvenes que desean y están motivados a participar en su educación, opinión manifestada por 7 de cada 10 alumnos y alumnas en secundaria, 8 de cada 10 entre los que cursan primero de bachillerato y todo el alumnado de segundo de bachillerato (ver tabla 3).

La juventud quiere participar en su educación							
		TOTAL EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	DE ACUERDO	BASTANTE DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO	OPCIÓN MÁS ELEGIDA POR CURSO
CURSO	PRIMERO ESO	7,8 %	10,9 %	42,6 %	20,2 %	18,6 %	DE ACUERDO
	SEGUNDO ESO	11,6 %	17,7 %	32,9 %	18,3 %	19,5 %	DE ACUERDO
	TERCERO ESO	16,2 %	11,1 %	29,6 %	21,4 %	21,6 %	DE ACUERDO
	CUARTO ESO	14,8 %	14,5 %	32,3 %	17,5 %	20,9 %	DE ACUERDO
	PRIMERO DE BACHILLERATO	7,3 %	13,4 %	38,5 %	23,5 %	17,3 %	DE ACUERDO
	SEGUNDO DE BACHILLERATO			42,9 %	14,3 %	42,9 %	DE ACUERDO
	FP BÁSICA	33,3 %	33,3 %			33,3 %	TOTAL EN DESACUERDO
	CICLO SUPERIOR		100 %				EN DESACUERDO
Posición intermedia de los centros		DE ACUERDO					

TABLA 3 : Motivados a participar

Se detecta en el ágora el alto porcentaje de alumnado que manifiesta desconocer los procesos de participación donde puede ejercer su derecho (7 de cada 10 dicen desconocerlo o conocerlo solo a veces) (ver tabla 4).

A ello se une que el alumnado considera que los cauces y entornos de participación en los que pueden participar no son adecuados a sus intereses y necesidades. No lo son para 6 de cada 10 (especialmente para el alumnado de bachillerato). (ver tabla 5).

Una de las figuras referentes de participación y liderazgo es el delegado o delegada de alumnado. (ver tabla 6.). Desde el ágora se constata que más de la mitad del alumnado manifiesta interés y motivación para ese cargo representativo, sin embargo la misma proporción considera que está

poco valorado por sus compañeros y compañeras (ver figura 1).

Esta realidad y otras evaluadas desde este ágora en el curso 2021-2022 ha propiciado actuaciones para sensibilizar y concienciar sobre ello y, especialmente, animar y mejorar los procesos de democracia participativa que por norma se deben de desarrollar en los centros educativos.

ÁGORA 2: MÍMAME, MÍMATE

En el curso escolar 2022-2023 se desarrolla el Ágora 2: «Míname, Mímate».

En este curso, para facilitar el desarrollo de la acción 3: Generar y opinar, se diseña y aplica un cuestionario (formulario Google), elaborado por el grupo motor del proyecto MCA, con el objetivo

¿El alumnado conoce los procesos de participación donde puede ejercer y la normativa para ello?							
		NADA/NUNCA	POCO	REGULAR/A VECES	BASTANTE	MUCHO	OPCIÓN MÁS ELEGIDA POR CURSO
CURSO	PRIMERO ESO	8,5 %	19,4 %	41,9 %	24,8 %	5,4 %	REGULAR/A VECES
	SEGUNDO ESO	10,4 %	18,3 %	37,8 %	22,0 %	11,6 %	REGULAR/A VECES
	TERCERO ESO	7,7 %	22,7 %	36,3 %	19,1 %	14,2 %	REGULAR/A VECES
	CUARTO ESO	10,8 %	23,7 %	35,7 %	18,2 %	11,7 %	REGULAR/A VECES
	PRIMERO DE BACHILLERATO	6,1 %	21,2 %	41,3 %	22,3 %	8,9 %	REGULAR/A VECES
	SEGUNDO DE BACHILLERATO	14,3 %	28,6 %	42,9 %		14,3 %	REGULAR/A VECES
	FP BÁSICA	16,7 %	16,7 %	16,7 %	16,7 %	33,3 %	MUCHO
	CICLO SUPERIOR	100 %					NADA / NUNCA
Posición intermedia de los centros		REGULAR/A VECES					

TABLA 4 : Conocimiento de los procesos de participación

¿Los cauces y entornos de participación que se le ofrecen al alumnado son adecuados a sus intereses y necesidades?							
		NADA/NUNCA	POCO	REGULAR/A VECES	BASTANTE	MUCHO	OPCIÓN MÁS ELEGIDA POR CURSO
CURSO	PRIMERO ESO	7,0 %	16,3 %	28,7 %	34,1 %	14,0 %	BASTANTE
	SEGUNDO ESO	7,9 %	13,4 %	29,9 %	31,1 %	17,7 %	BASTANTE
	TERCERO ESO	6,7 %	17,5 %	30,9 %	28,4 %	16,5 %	REGULAR/A VECES
	CUARTO ESO	6,2 %	21,5 %	32,6 %	27,1 %	12,6 %	REGULAR/A VECES
	PRIMERO DE BACHILLERATO	6,7 %	19,0 %	31,8 %	26,8 %	15,6 %	REGULAR/A VECES
	SEGUNDO DE BACHILLERATO	14,3 %	42,9 %	28,6 %		14,3 %	POCO
	FP BÁSICA	16,7 %	16,7 %	50,0 %	16,7 %		REGULAR/A VECES
	CICLO SUPERIOR	100 %					NADA / NUNCA
Posición intermedia de los centros		REGULAR/A VECES					

TABLA 5 : Procesos de participación adaptados a sus intereses y necesidades

¿El alumnado delegado de clase está valorado por sus compañeros y compañeras?							
		NADA/NUNCA	POCO	REGULAR/A VECES	BASTANTE	MUCHO	OPCIÓN MÁS ELEGIDA POR CURSO
CURSO	PRIMERO ESO	15,5 %	15,5 %	27,1 %	20,2 %	21,7 %	REGULAR/A VECES
	SEGUNDO ESO	11,0 %	16,5 %	26,8 %	18,9 %	26,8 %	REGULAR/A VECES MUCHO
	TERCERO ESO	8,8 %	12,6 %	18,6 %	29,1 %	30,9 %	MUCHO
	CUARTO ESO	8,6 %	15,7 %	22,5 %	23,4 %	29,8 %	MUCHO
	PRIMERO DE BACHILLERATO	7,3 %	9,5 %	22,9 %	29,6 %	30,7 %	MUCHO
	SEGUNDO DE BACHILLERATO	28,6 %		14,3 %	42,9 %	14,3 %	BASTANTE
	FP BÁSICA	16,7 %		33,3 %	16,7 %	33,3 %	MUCHO
	CICLO SUPERIOR	100 %					NADA / NUNCA
Total		BASTANTE					

TABLA 6 : El alumnado delegado de clase es reconocido y valorado

Interés y motivación que existe entre tus compañeros y compañeras para el cargo representativo de delegado o delegada de clase

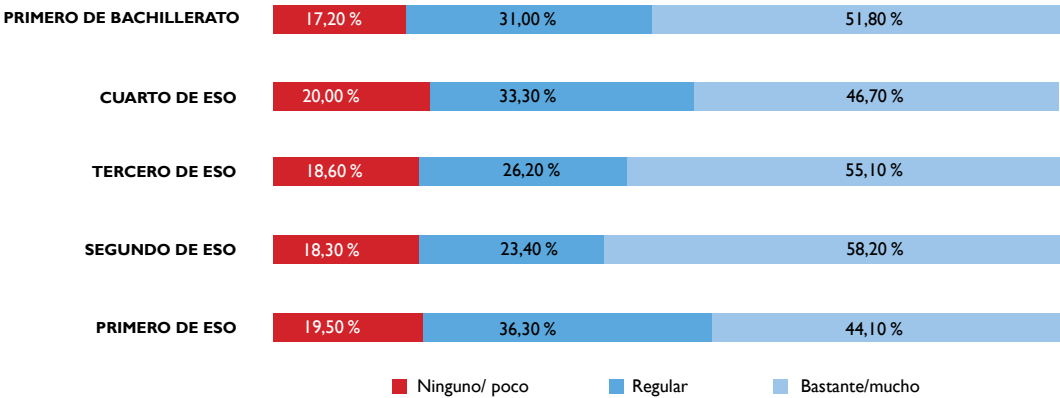


FIGURA I: Interés y motivación para ser delegado o delegada

de recabar las percepciones y opiniones sobre las conductas, positivas y menos positivas, que favorecen la convivencia, mejoran el clima escolar y promueven la salud mental, en especial, el bienestar emocional de todas las personas (alumnado y profesorado) en cada aula y centro educativo.

Se invita a generar debate e intercambiar puntos de vista libremente de manera constructiva para identificar y visualizar actitudes, emociones y conductas que puedan favorecer o interferir en la convivencia y en el clima del aula y del centro, con el objetivo de generar recursos personales y de grupo para dar respuesta a las necesidades detectadas.

Describimos los resultados de algunas de las cuestiones más relevantes relacionadas con las actitudes y conductas, positivas y menos positivas, que afectan a la convivencia, mejoran el clima escolar y promueven la salud mental, en especial, el bienestar

emocional del aula y del centro. Hasta el momento, han participado en el cuestionario que desgranamos más de 1700 estudiantes y unos 70 docentes de secundaria.

La participación del alumnado en el cuestionario es, hasta hora, masiva (95 %). Llama la atención que participan con el mismo porcentaje tutores y tutoras y profesorado no tutor. También destaca la escasa participación de las familias. Sería conveniente estudiar y analizar estos dos resultados cuando se disponga de porcentajes de respuesta más amplios (ver figura 2).

Tal como se observa en el gráfico de la figura 3, si bien la alegría es la emoción que predomina habitualmente en el aula, hay que destacar la presencia de un tercio de las emociones reactivas que generan interferencias por conductas de desajuste y falta de control en el aula. Que la ansiedad (21,1 %) y la ira (10.3 %) sean emociones que se identifican con frecuencia en el aula es un dato para contrastar e investigar.

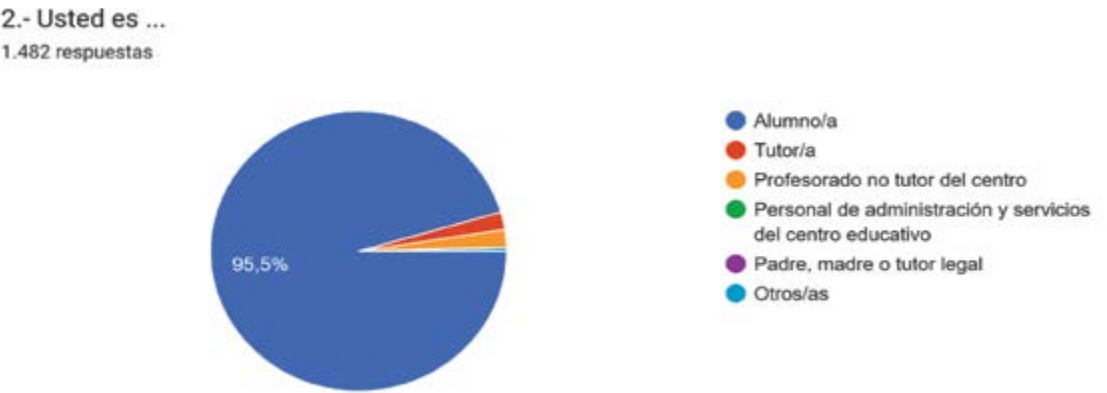


FIGURA 2: Participantes por sectores

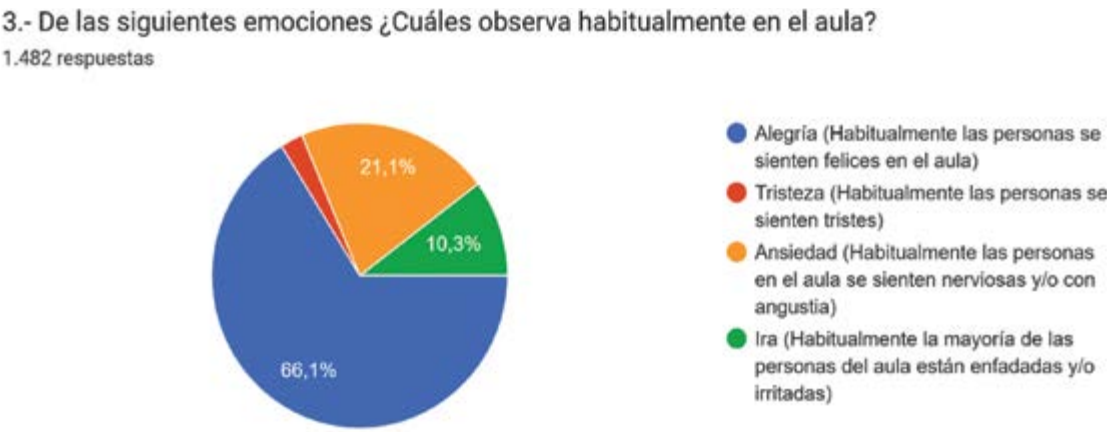


FIGURA 3: Emociones en el aula

Si observamos la figura 4, hay que destacar, entre otras, la frecuencia de conductas como “agredir o amenazar verbalmente”, “decir rumores o mentiras sobre otros alumnos o alumnas”, “poner mote

Tal y como se refleja en la figura 5, las cinco primeras conductas interfieren de manera notable en las relaciones con el profesorado. Preocupa la frecuencia con la que “el alumnado incumple las instrucciones

del profesorado”, “no atiende a sus explicaciones” o “interrumpe, molesta y no le deja dar clase”.

Si observamos la figura 6, destacan varias actitudes y conductas que inciden directamente en el bienestar socioafectivo personal y del ecosistema aula, tales como: “el profesorado de mi centro tiene buenas expectativas sobre el alumnado”; “el profesorado disfruta dando clase”; “el profesorado del centro da seguridad y serenidad al alumnado”; “el profesorado del centro se preocupa y ocupa de las emociones.” Es preciso señalar que esta última cuestión evidencia la necesidad de trabajar de forma más sistemática e intensa las emociones en el aula.

4- Estas son algunas conductas que realiza el alumnado y que dificultan la convivencia, el clima de aula y pueden afectar al bienestar emocional de otros compañeros y compañeras ¿Desde tu percepción, con qué frecuencia las observas en tu aula?

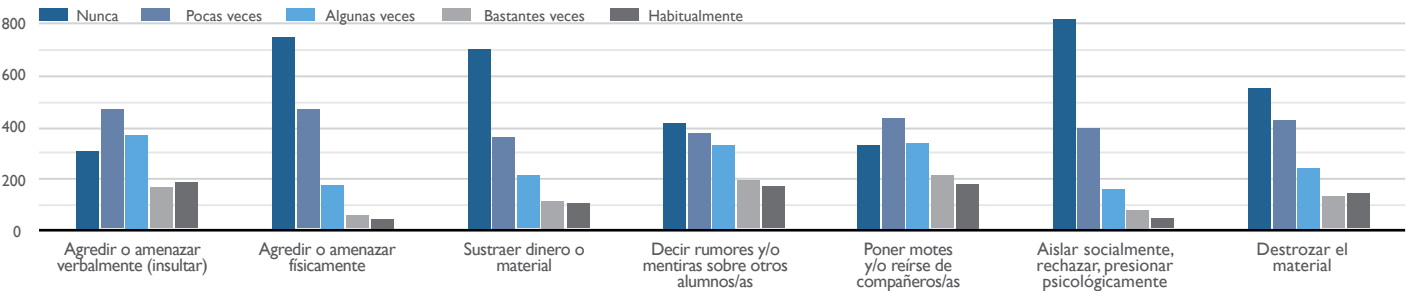


FIGURA 4: Conductas interferentes en el aula

Comportamiento	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Bastantes veces	Habitualmente
Incumplir instrucciones del profesorado	150	420	480	250	120
No respetar al profesorado	300	510	350	170	90
No atender a sus explicaciones	120	320	500	330	160
No respetar el horario	400	460	330	150	90
Interrumpir, molestar y no dejar dar clase al profesorado en clase	180	410	390	260	190
Negarse a hacer las tareas	560	420	240	120	60
Provocar, ridiculizar o insultar al profesorado	800	310	160	70	50

Enunciado	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Bastantes veces	Habitualmente
Tiene buenas expectativas sobre el alumnado	80	250	480	580	220
Relaciones buenas y positivas entre el profesorado	50	180	420	620	320
Escucha, orienta y apoya al alumnado	70	220	400	500	390
Disfruta dando clase	110	320	510	440	210
Hay buena comunicación con las familias	60	200	390	520	390
Anima y motiva al alumnado	110	260	420	450	330
Transmite seguridad y serenidad al alumnado	130	260	420	440	320
Se preocupa y ocupa de las emociones	130	290	430	410	320
Favorece las buenas relaciones entre el alumnado	110	220	390	490	370

- Colaborar en mejorar el nivel de compromiso, participación y protagonismo de todo el alumnado en su educación.
- Dar a conocer las funciones del delegado o delegada e identificar las competencias y actitudes necesarias para el desarrollo de sus tareas.
- Mejorar la conciencia sobre la importancia de la figura del delegado o delegada en cada una de las aulas y motivar al alumnado a comprometerse con dichas funciones.
- Apoyar la acción tutorial fomentando la participación real y consecuente en el proceso de elección democrática, directa y secreta del delegado/a de alumnado.

Las frases fuerza dinamizadoras fueron: delegado y delegada motivados, un progreso asegurado; votar con sentido, no al divertido; el delegado o delegada importan y aportan; elige una delegada o un delegado que no te deje de lado.

SER estudiante es otra acción 3-R diseñada tomando como referencia la función principal de la educación para el desarrollo de cada persona y su colaboración, como ciudadanía activa, en el desarrollo sostenible de nuestra sociedad, huyendo de la perspectiva simplista de entenderla como una obligación o con objetivos individualistas que pretenden alcanzar resultados únicamente económicos.

Unido a las diferentes actividades que se deben desarrollar durante la segunda quincena de noviembre (a partir de la celebración del día del estudiantado, 17 de noviembre), desde el desarrollo de esta actividad 3-R se pretende:

- Colaborar en mejorar el nivel de compromiso, participación y protagonismo de todo el alumnado en “la” y “su” educación y en su autoestima de “ser estudiante”.
- Reflexionar sobre las importantes funciones que “ser estudiante para...” tiene en el desarrollo integral de cada persona y sostenible de la comunidad.
- Apoyar la acción tutorial fomentando la participación real y consecuente del alumnado.

8. A modo de conclusión: retos desde las dificultades y fortalezas en el desarrollo del Proyecto

Todo proyecto entraña dificultades cuyo conocimiento ayuda a seguir adelante y su superación la fortalece.

Uno de los problemas encontrados ha sido la gran heterogeneidad de los centros educativos, tanto por su localización territorial (insularidad) como por sus contextos sociodemográficos y, especialmente, por los procesos participativos que se desarrollan, en el

centro, con la comunidad educativa y en el ámbito local. Esta heterogeneidad también se constata en la diversidad de proyectos educativos, actividades complementarias y redes participativas que, con frecuencia, tienen poca continuidad.

También se ha hecho notar una cierta desconfianza y falta de motivación de los adultos hacia la participación de las personas jóvenes. En muchos casos, desde los adultos, se entiende como una participación simbólica, informada o asignada, en la que las personas adultas son las que inician, dirigen y aspiran a que el alumnado la sienta como propia, aunque realmente no son los protagonistas.

Además, existe una falta de convencimiento de que las estructuras formales de participación reguladas por la normativa legal (delegados y delegadas, consejos escolares, etc.) sean efectivas. En algunos casos, su propia dinamización se realiza más formalmente que confiando en su eficacia, lo que resta motivación al proceso.

La cultura y hábitos adquiridos de participación del alumnado mayor de 14 años es poco significativa, tienen motivación pobre y actitudes apáticas. El alumnado delega la responsabilidad de la participación en otros o, al menos, no siente que su protagonismo sea necesario. Esta falta de motivación constituye un obstáculo generalizado.

Por otro lado, existe una excesiva carga de la gestión burocrática de los centros que detrae tiempos y espacios para una verdadera participación.

Finalmente, otra de las dificultades encontradas en el proyecto ha sido que la participación del alumnado en los centros educativos no está suficientemente coordinada con las estructuras municipales y autonómicas que afectan a la juventud. Todavía hay centros que no terminan de abrirse a la comunidad.

Ahora bien, son muchos los aspectos positivos detectados en el proyecto. Si analizamos las fortalezas, destacamos en primer lugar la *luz que da energía e ilumina* el proceso de participación desde el grupo motor MCA de cada centro. Se genera un modelo que activa y fortalece el voluntariado, que desprende entusiasmo, compromiso e implicación.

Por otro lado, el alumnado MCA que forma parte de manera voluntaria en los grupos motores tiene “talento social”⁶ y entusiasmo (“tienen magia”). Se estimula y potencia la autoría del alumnado en sus procesos de participación y construcción ciudadana.

6. Las personas con talento social son aquellas que por su alineamiento en valores y su actitud colaborativa, sirven de ejemplo al resto de compañeros y compañeras y que asumen de manera voluntaria el liderazgo en el aula o centro educativo.



Se constata, también, que las comunidades educadoras son escenarios de oportunidades excepcionales para favorecer la participación real del alumnado solo si los procesos que se generan son protagonizados con actuaciones coordinadas en el proyecto educativo de centro.

Otro aspecto muy importante que hay que señalar es la participación y compromisos compartidos (objetivos y valores) desde el desarrollo de metodologías activas en las que el alumnado MCA participa en todo el proceso, toma las decisiones, elabora colaborativamente las actividades y las dinamiza desde un modelo de liderazgo entre iguales. El profesorado es facilitador y orientador (conector) y los técnicos del proyecto, catalizadores.

También se desarrollan competencias sociales y ciudadanas en el alumnado MCA, tan importantes para el desarrollo y el bienestar personal y social, y se activan desde el proyecto, procesos de aprendizaje y participación socioafectivos que mejoran el clima personal, en el aula y el centro (comunicación, confianza y relaciones).

El liderazgo del profesorado desde su rol de conector en cada centro es, en sí mismo, un elemento clave para favorecer y promover los procesos participativos.

Otro aspecto que se debe señalar es que al desarrollarse el proyecto en seis islas y, de manera significativa, en centros localizados en zonas sociodemográficas representativas de Canarias, siguiendo la estructura territorial de las zonas de los Centros de Profesorado, estas quedan interconectadas con un proyecto en común que se enriquece con las aportaciones que las distinguen.

La evaluación es otra de las fortalezas del proyecto. Las actividades que se elaboran de manera colaborativa por el alumnado MCA son dinamizadas y evaluadas por ellos mismos en 30 centros, lo que permite replicarlas en cursos sucesivos y trasladarlas al conjunto de todos los centros educativos de Canarias.

Es importante también destacar las ágoras como un instrumento de observación de la realidad educativa desde el liderazgo del alumnado.

Por último, la mayoría del alumnado MCA colabora en las estructuras formales de participación del centro, por ello, este órgano apuesta por potenciar la participación e implicación de este sector en la realidad educativa canaria (Consejo Escolar de Canarias, consejos escolares de centro, consejos escolares municipales, etc.).

Como enunciaba el título de este apartado, desde la reflexión y análisis de las dificultades y fortalezas del proyecto, surgen nuevos retos, oportunidades para consolidarlo y multiplicarlo.

El primero de ellos sería fortalecer y afianzar el proceso en los centros donde se desarrolla, estableciendo los grupos motores y generando “bola de nieve” en sus líderes para garantizar su continuidad, focalizado en alumnado de 3.º y 4.º de ESO y 1.º de Bachillerato.

Por otro lado, con el objeto aprovechar la experiencia y competencias adquiridas, es necesario orientar y activar al alumnado MCA que cursa 2.º de Bachillerato y ciclos de grado medio a participar en otras estructuras ajustadas a su etapa educativa y edad evolutiva.

También sería fundamental para potenciar la participación de la juventud, coordinar el proyecto



MCA con otros proyectos o actividades de participación en un ámbito insular que desarrollen las diferentes áreas de juventud de los Cabildos insulares o desde la Dirección General de la Juventud del Gobierno de Canarias.

Además, habría que potenciar la colaboración del alumnado MCA en otros proyectos y redes de la RED CANARIA-InnovAS.

Cabe señalar que para incrementar el alumnado y los centros que participen será preciso desarrollar fases y encuentros por ámbitos más operativos (provincias) ante la dificultad de realizar un solo encuentro colaborativo con más de 100 estudiantes. Sería esencial, también, transferir las actuaciones del proyecto a otros centros educativos.

Otro reto importante es el de optimizar el papel de los “prosumidores” del alumnado MCA para potenciar su empoderamiento TEP⁵. Es preciso desarrollar su potencial de “prosumidores”, empoderados a través de las redes sociales y las herramientas digitales para activarlos a investigar y a escribir, a la vez que desarrollan su competencia digital y trabajan la alfabetización mediática y el pensamiento crítico necesario para la promoción de la ciudadanía activa.

Por último, para que el proyecto constituya una mayor transformación social, tanto cualitativa como cuantitativa, es esencial incluir a los líderes del proyecto MCA, en las estructuras representa-

tivas de la participación: sector alumnado del CEC, asociaciones de alumnado, consejos escolares municipales, entre otros. La promoción de actuaciones intergeneracionales con padres y madres de los centros educativos que participen en sus asociaciones y la mejora del impacto de las actividades del proyecto y de sus redes para extender su alcance, se erigen como aspectos imprescindibles para el desarrollo del proyecto y, por tanto, para alcanzar la plena participación del alumnado en todos los aspectos de su vida.

Referencias

Auber, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia.

Baquero, R. (1967). *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Aique Grupo Editor.

Benedicto, J. y Morán, M. L. (2002). *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Instituto de la Juventud.

Castañeda, L. y Adell, J. (eds.) (2013). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Marfil.

Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de Las Regiones *Involucrar, conectar y capacitar a los jóvenes: una nueva Estrategia de la UE para la Juventud*. COM/2018/269 final, 2018.

Convención de los Derechos del Niño, artículo 12. UNICEF Comité Español, 2015.

Fernández Abascal, E. G., García, B., Jiménez, M. P., Martín M. D. y Domínguez, F. J. (2010). *Psicología de la emoción*. Centro de Estudios Ramón Areces.

Vygotsky, S. L. (1978). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Crítica.

7. Las tecnologías de información y comunicación (TIC) están transformando nuestra vida personal y profesional. Están cambiando las formas de acceso al conocimiento y de aprendizaje (TAC), los modos de comunicación y la manera de relacionarnos, a tal punto que la generación, procesamiento y transmisión de información se está convirtiendo en factor de poder y productividad en la “sociedad informacional” gracias a las Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP). Véase La competencia digital en la escuela canaria. Un reto del presente. Consejo Escolar de Canarias, San Cristóbal de La Laguna, 2019.

Para conocer más

Ágora I. La magia de participar

Audiovisual



Cuestionario



3R (recreo, ruido redes). Ser estudiante

Audiovisual



Ágora II. Mímame, Mímate

Audiovisual



Cuestionario



Autoría

Eladio Ramos Cáceres es licenciado en Ciencias de la Educación y doctor en Psicología, asesor técnico educativo del Consejo Escolar de Canarias y profesor de Psicología de la Emoción y de la Motivación en la UNED desde 2005. Ha impartido docencia en la universidad, en primaria y en enseñanza de personas adultas y ha sido orientador en distintos distritos educativos de Tenerife. Su formación y experiencia como docente e investigador se ha centrado en inteligencia emocional, clima escolar, competencias, convivencia, educación en valores y atención a la diversidad cultural. Coordinador del Proyecto MCA.

Carla Sosa Rivero es estudiante, cursa el tercer curso del Grado de Antropología Social y Cultural en la Universidad de La Laguna y tiene el título de Técnico Superior en Cultivos Acuícolas. Ha participado activamente en colectivos estudiantiles desde 2016. Ha desempeñado diferentes cargos en organizaciones estudiantiles como secretaria, vicepresidenta y, en la actualidad, presidenta de la Unión de Estudiantes de Canarias desde 2019. Es portavoz por el sector del alumnado en el Consejo Escolar de Canarias y coordinadora del Proyecto MCA.

Susana Machín Rodríguez es Técnico Superior de Administración y Finanzas. Concejala en el Ayuntamiento de Puntagorda de 2003 a 2011 en las áreas de Cultura, Educación y Deportes. Gestora de área de la consejería de Asuntos Sociales del Cabildo Insular de La Palma desde 2011, cargo que compaginó con el de concejala de Deportes en Puntagorda hasta 2015. Ha sido consejera delegada de Sanidad, Educación y Artesanía del Cabildo Insular de La Palma en el mandato 2015-2023. Coordinadora de la Comisión de Participación del Consejo Escolar de Canarias.

Miguel Tomé Pueyo es licenciado en Psicología, especialidad educativa. Presidente de la Asociación JADE (Protección de la Infancia y la promoción de la educación para la salud). Director técnico de diferentes planes y proyectos de participación de la juventud y promoción de la inclusión social en los ámbitos educativos, comunitarios y deportivos. Coordinador del Proyecto MCA.

Mario González Domínguez es técnico dinamizador en proyectos educativos y de promoción de la salud. Ha trabajado en proyectos de participación juvenil y promoción de hábitos de vida saludable. Ha coordinado y dinamizado proyectos educativos, proyectos en prevención de drogodependencias, promoción de igualdad de oportunidades y campamentos educativos de ocio y tiempo libre. Colabora como técnico y dinamizador en el Proyecto MCA.

Daniel Castellano Ramírez es educador social. Monitor de ocio y tiempo libre. Técnico en diversos proyectos destinados a la participación de los jóvenes, promoción de hábitos de vida saludable y prevención de drogodependencias. Colabora como técnico y dinamizador en el Proyecto MCA.





La cámara oscura ha tenido una gran influencia en el proceso y diseño de imágenes en el arte occidental desde el Renacimiento a la actualidad. Hoy, en un tiempo en que todo parece ir a la velocidad de la luz, la cámara oscura se mantiene como un recordatorio tangible y poderoso de los fundamentos primordiales de la captura de imágenes. A pesar de los avances tecnológicos y la proliferación de dispositivos digitales, la cámara oscura sigue siendo un vínculo con los orígenes de la fotografía y la pintura, conectando el pasado artístico con el presente frenético.

En este tiempo, la cámara oscura nos invita a detenernos y apreciar la belleza de la contemplación pausada. Su funcionamiento es una oda a la simplicidad: una habitación oscura o un pequeño orificio en una caja permite que la luz exterior entre y proyecte una imagen invertida en una superficie interna. Este proceso deliberado y meditativo contrasta con la inmediatez de las imágenes digitales y nos recuerda que la creación de una imagen, ya sea en forma de pintura o fotografía, requiere tiempo, paciencia y una profunda comprensión de la luz y la composición.



LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

STUDENT PARTICIPATION IN A LEARNING COMMUNITY

Ane Juarez Mendizabal

Pedro Maria Otaño Herri Eskola, Zizurkil (Guipúzcoa)

Resumen

La escuela pública Pedro Maria Otaño Herri Eskola de Zizurkil (Guipúzcoa) lleva veinte años funcionando como una Comunidad de Aprendizaje. En este artículo se comenta su experiencia como Comunidad de Aprendizaje y cómo la organización del centro favorece la participación del alumnado en la toma de decisiones de la escuela. Por una parte, se analiza el organigrama del centro, cuyo objetivo es la democratización de la escuela y, por otra parte, se expone cómo las prácticas educativas de éxito favorecen la participación del alumnado. También se trata sobre los beneficios de la implicación del alumnado en la toma de decisiones, el fomento de la responsabilidad y el compromiso con la comunidad escolar, la motivación y el compromiso con el aprendizaje, la mejora en la autoestima y la confianza en sí mismos, la formación de ciudadanos y ciudadanas más activos y críticos en la sociedad, entre otros.

Palabras clave: Comunidad de Aprendizaje, democracia, organización, participación, prácticas educativas exitosas, valores.

Abstract

Pedro Maria Otaño Herri Eskola is a public school in Zizurkil (Guipúzcoa) which has been a Learning Community for years. This article will review its experience as a Learning Community and how the organization of the school favours the participation of the students in the school's decision making process. On the one hand, we will analyze the organizational chart of the school, whose objective is the democratization of the school and, on the other hand, we will discuss how Successful Educational Practices help students' participation. We will also comment the benefits of the students' involvement in the decision making process, such as the promotion of responsibility and commitment to the school community, motivation and commitment to learning, improved self-esteem and self-confidence and the formation of more active and critical citizens in society, among others.

Keywords: Learning communities, democracy, organization, participation, successful educational activities, principles on values.

I. Introducción

Las Comunidades de Aprendizaje se basan en un modelo dialógico en el que la participación activa de todos los miembros es fundamental. En este sentido, el conocimiento se construye de manera colectiva en lugar de ser transmitido de manera unidireccional por parte del profesorado.

En una Comunidad de Aprendizaje se fomenta el diálogo entre los estudiantes, los docentes y otros miembros de la comunidad, con el objetivo de generar un intercambio de ideas y conocimientos que enriquezca la experiencia educativa de todos y todas. El modelo dialógico se basa en la idea de que cada miembro de la comunidad posee un conocimiento único y valioso que puede compartir con los demás, y que este conocimiento puede enriquecer el aprendizaje colectivo. En lugar de enfatizar la transmisión de información, se enfoca en la generación de debates que permitan al alumnado construir su propio conocimiento. El aprendizaje dialógico se basa en la idea de que el conocimiento no es algo que se pueda transmitir de manera unidireccional, sino que es construido por cada estudiante en colaboración con sus compañeras y compañeros y con el equipo docente.

El modelo dialógico es particularmente efectivo para fomentar el pensamiento crítico, la reflexión y el análisis, ya que permite al alumnado explorar y cuestionar diferentes perspectivas y puntos de vista, además de la consecución de los siguientes objetivos:

- Superar las desigualdades y hacer efectiva la igualdad: hay que hacer una apuesta clara por la igualdad educativa en la sociedad de la información, afrontando procesos de exclusión social y situaciones de desigualdad para superar el fracaso escolar.

- El éxito de los resultados académicos de todo el alumnado: los aprendizajes sólidos, complejos y básicos están en la base del proyecto. Dado que el objetivo principal de la escuela es el desarrollo de todas las capacidades y competencias del alumnado, los resultados académicos son importantes para la comunidad escolar, ya que en ellos se basa en gran medida el éxito.

- Garantizar la igualdad de oportunidades: la escuela inclusiva es una escuela que reconoce a todo el alumnado y canaliza todas las capacidades. Nuestra escuela pone todo su empeño en dar respuesta a la diversidad, garantizar la plena inclusión y colaborar para canalizar las competencias. En este sentido, la escolarización del alumnado de diversidad funcional se realiza en los centros naturales, evitando las exclusiones.

- Mejorar la convivencia: uno de los principales objetivos de la escuela es la mejora continua de la

convivencia. Para ello, llevamos a cabo un proyecto denominado *Plan de Relaciones Saludables* en el que toda la comunidad ha tenido la oportunidad de formarse al respecto. El objetivo es que la escuela, la familia y cada una de las personas que formamos la comunidad educativa trabajemos en la misma dirección.

- Lograr la participación de toda la comunidad: para ello contamos con diferentes grupos de trabajo en los que participan tanto las familias como las personas representantes del alumnado. Se realizan diversas actividades con los agentes locales.

- Ser una escuela abierta a la comunidad: el alumnado aprende en cada uno de los contextos en los que vive (en la familia, en el barrio, en la escuela) y para que haya una unión entre los diferentes aprendizajes es necesario que exista una relación entre los diferentes contextos.

- Ofrecer formación a todos los agentes: las formaciones son imprescindibles para que toda la comunidad educativa reme en la misma dirección.

2. Nuestra escuela y su recorrido

Pedro Maria Otaño Herri Eskola de Zizurkil pertenece a la red de Escuelas Públicas Vascas y desde 2003-2004 funciona como Comunidad de Aprendizaje.

La escuela tiene una línea de Educación Infantil y Educación Primaria. Cuenta con una población de 175 alumnos y alumnas de 122 familias. De ellos, el 13 % es de origen inmigrante, predominando el origen nigeriano y árabe. Contamos también con alumnado de segunda y tercera generación de familias con cultura extranjera. En cuanto al nivel socioeconómico, el 33 % del alumnado cuenta con una beca.

La transformación de la escuela implicó un cambio en la forma de entender la educación y la participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones. Para este proceso y los cambios educativos que se llevaron a cabo se tuvieron en cuenta las bases avaladas por la Comunidad Científica Educativa Internacional.

A través de un proceso colaborativo y participativo, se definieron los ejes principales de la nueva escuela y se comenzó a ejecutar el proyecto a partir del curso 2005-2006. Este proceso, que comenzó en el curso 2003-2004, provocó una profunda reflexión en el alumnado, profesorado, familias y agentes sociales mediante una semana de sensibilización.

Para transformar la escuela pensamos que hacer realidad los sueños de la comunidad educativa podría suponer un reto y una motivación que mejoraría la participación en el centro. La creación del “sueño”

comenzó en el curso 2004-2005, como herramienta de transformación, lo que nos llevó a definir los principales ejes de la nueva escuela por parte de todos los sectores implicados: alumnado, docentes y familias. También el Ayuntamiento desde diferentes departamentos, como por ejemplo los servicios sociales, cuyos educadores de calle se implicaron muchísimo, ayudó en esa transformación. Permitió garantizar una organización que posibilitara la participación, una transformación metodológica que fomentara la interacción y el diálogo y una formación dialógica de la comunidad educativa. Desde entonces, la escuela ha funcionado como una Comunidad de Aprendizaje, en la que se fomenta la colaboración y la participación de todos sus miembros en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Gracias a los “sueños” realizados por los miembros de la comunidad, tenemos hoy en día la escuela de la que tanto nos enorgullecemos.

Durante el curso 2022-2023, estamos llevando a cabo nuevamente el proceso del “sueño” con el objetivo de renovar nuestra escuela y adaptarla a las necesidades de la sociedad actual. Gracias a los “sueños” que generamos, creamos la escuela del futuro.

3. La participación del alumnado y sus beneficios

Las Comunidades de Aprendizaje son un modelo educativo que fomenta la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa en el proceso de aprendizaje. En este modelo se promueve la colaboración y la cooperación entre estudiantes, docentes, familias y otros miembros de la comunidad para alcanzar objetivos comunes y mejorar la calidad de la educación.

Una de las claves del éxito de las Comunidades de Aprendizaje es la participación activa del alumnado en todas las fases del proceso de aprendizaje. Esto implica que los estudiantes tienen un papel activo en la toma de decisiones y en la organización de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Los beneficios son numerosos. En primer lugar, fomenta el compromiso y la motivación de los estudiantes en su propio aprendizaje. Cuando los estudiantes tienen la oportunidad de participar en la planificación y organización de las actividades educativas, se sienten más involucrados y comprometidos con el proceso.

Además, la participación activa del alumnado fomenta el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, como la comunicación, la colaboración, la resolución de conflictos y la toma de decisiones. Estas habilidades son fundamentales para el éxito, no solo en la educación, sino también en la vida en general.

Por otro lado, cuando los estudiantes participan activamente en la toma de decisiones, se sienten más

valorados y respetados como miembros de la comunidad educativa. Esto a su vez puede mejorar la relación entre los estudiantes y los docentes, lo que puede tener un impacto positivo en el clima y el ambiente de la clase.

En resumen, la implicación del alumnado en la toma de decisiones es un elemento clave en el modelo de Comunidades de Aprendizaje y puede tener numerosos beneficios en el proceso educativo. Al fomentar la participación activa de los estudiantes, se promueve el compromiso, la motivación, el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, y la mejora de las relaciones entre estudiantes y docentes.

4. Organización

A partir del “sueño” cambió la organización del centro escolar y, desde entonces, la escuela ha continuado funcionando bajo esta estructura organizativa. Como se puede observar en la figura 1, mantenemos la estructura habitual de una escuela, pero la reforzamos con las comisiones creadas, pues en ellas se asegura la participación del alumnado y de las familias.

Los principales objetivos se llevarán a cabo gracias al siguiente organigrama. Como se puede observar, participan profesorado, empleados no docentes, alumnado, familias y distintos agentes locales. Cada grupo establece sus propios objetivos y trabajos en su área correspondiente.



FIGURA 1: Organigrama del centro

4.1. Comisión Gestora

La Comisión Gestora ocupa el lugar principal. Su principal objetivo es trabajar en los temas y las líneas generales del proyecto. Los coordinadores de la Comisión, el representante de la AMPA, la directora y la jefa de proyecto participan en ella.

La Comisión Gestora se asegura de que las líneas principales del proyecto se lleven a cabo de manera coherente con el “sueño” y se materialicen correctamente. Además, se encarga de preparar la evaluación general de fin de curso, recibiendo las opiniones de alumnado, profesorado y familias en la asamblea general. En relación a estas evaluaciones, se diseña el proyecto para el próximo año.

El nuevo proyecto se incluye en el plan anual y es aprobado por la Órgano Máximo de Gestión (OMR). Asimismo, se incorporan las valoraciones en la memoria del centro, lo que permite institucionalizar el proyecto.

4.2. Comisiones mixtas

Basándonos en la clasificación de las ideas presentes en el “sueño”, se han formado comisiones mixtas compuestas por padres, madres, alumnado y profesorado. Con el fin de materializar estas líneas de trabajo, se han incluido los objetivos en la planificación anual.

En estas comisiones mixtas participan todos los miembros del claustro. Los miembros se asignan por ciclos, asegurándose de que los participantes de los ciclos estén presentes en todas las comisiones. De esta manera, se garantiza que la información llegue a todos los niveles y que los miembros del claustro, se integren en el proyecto escolar desde el principio. Para conseguir esto se establece para el profesorado la misma hora exclusiva y una hora de comisión.

Cada comisión mixta se compone de familiares, alumnado y profesorado, y está liderada por un coordinador o coordinadora. Su trabajo consistirá en impulsar al equipo de trabajo y diseñar una planificación para lograr los objetivos establecidos. Las comisiones mixtas son de Participación, de Metodología y de Recursos.

4.3. Reunión de proyectos

La coordinación entre comisiones se realiza en la reunión de proyecto, donde se planifican las actividades que se están trabajando en las comisiones para evitar solapamientos de acciones entre ellas.

Semanalmente se lleva a cabo esta reunión y, además de lo mencionado, se trabaja lo recogido en el seminario de Comunidades de Aprendizaje. En ella se reúnen los coordinadores de las comisiones, la jefatura de proyecto y la dirección.

4.4. Familiares representantes

Cada aula cuenta con una persona representante que actúa como enlace entre la escuela y las familias. El propósito de este foro es asegurar una comunicación efectiva entre ambos, recopilando y abordando las inquietudes y los deseos de las familias.

Los representantes también se encargan de brindar apoyo y dar la bienvenida a las nuevas familias para facilitar su integración en la comunidad escolar. Este grupo de trabajo está compuesto por un representante por aula, la directora y la jefa de proyecto.

4.5. Representantes del alumnado

En toda esta organización se debe establecer un grupo de trabajo que promueva la participación del alumnado, y este grupo se identifica como el de delegados o delegadas del alumnado. En cada aula hay dos representantes que se reúnen con la directora y la jefa de proyectos cada quince días. Durante estas reuniones se abordan temas que se derivan de las comisiones y se presentan las inquietudes y demandas del alumnado.

Los representantes del alumnado detallan los pasos necesarios para hacer realidad sus “sueños” y trasladan la información a las tutorías, donde los compañeros y compañeras pueden trabajar en el tema. Además, organizan una asamblea de estudiantes que se celebra al final del curso. Durante esta reunión se toman decisiones importantes con la participación de todo el alumnado, como la materialización del “sueño” del próximo curso y la planificación de la excursión de fin de curso.

4.6. Transmisión de información

De la transmisión de la información de las comisiones a la AMPA se encargan los padres y madres de la comisión. El representante del alumnado, por su parte, traslada la información al foro de alumnado, donde trabaja y recoge propuestas.

5. Cómo las prácticas educativas de éxito fomentan la participación

Las prácticas educativas de éxito, que fomentan la interacción del alumnado y que están avaladas por la comunidad científica, suelen estar diseñadas para involucrar activamente a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. Estas prácticas se basan en investigaciones y estudios que han demostrado su eficacia para mejorar tanto el rendimiento académico como el emocional del estudiantado y aumentar su participación en el aula.

Es muy importante poner en marcha las actividades que la comunidad científica garantiza para el éxito

del alumnado, ya que se aprueban y validan mediante investigaciones y estudios rigurosos. Esto significa que se ha demostrado que son efectivas para ayudar a los estudiantes a aprender y alcanzar sus objetivos académicos.

Al poner en marcha estas actividades, el profesorado puede estar seguro de que está utilizando estrategias de enseñanza efectivas y respaldadas por la ciencia para ayudar a sus estudiantes a tener éxito. Además, al seguir las prácticas recomendadas por la comunidad científica, se está proporcionando a los estudiantes una educación de alta calidad que les permitirá desarrollar habilidades y competencias clave para su futuro éxito.

Son actividades que permiten obtener buenos resultados. El objetivo final no se puede olvidar: buscamos que los resultados escolares sean buenos.

Es cierto que el objetivo final de las actividades educativas y las prácticas recomendadas por la comunidad científica es lograr que los resultados escolares de los estudiantes sean buenos. Sin embargo, es importante recordar que en el aprendizaje no se trata solo de obtener buenas calificaciones, sino de desarrollar habilidades y competencias que permitan a los estudiantes tener éxito en la vida.

Las actividades y prácticas que la comunidad científica recomienda no solo están diseñadas para mejorar los resultados escolares, sino también para ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades y competencias que son fundamentales para su futuro éxito académico, personal y profesional. Estas habilidades y competencias incluyen la capacidad de resolver problemas, la creatividad, la capacidad de trabajo en equipo, la comunicación efectiva y la capacidad de aprendizaje autónomo, entre otras.

Es importante que los educadores se enfoquen en desarrollar estas habilidades y competencias en sus estudiantes, ya que son fundamentales para su éxito futuro. Al hacerlo, no solo les preparan y ayudan a tener éxito en la escuela, sino también en la vida.

Entre las Actividades de Éxito que llevamos a cabo se encuentran las siguientes:

Grupos interactivos: Los grupos interactivos son una estrategia de enseñanza que fomenta la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. Esta técnica involucra la creación de pequeños grupos que interactúan entre ellos para completar una tarea específica o resolver un problema.

Cada grupo debe tener una persona que ejerza de líder o moderador y que facilite la discusión y colaboración entre los miembros. Los grupos interactivos pueden utilizarse en cualquier materia y nivel educativo y su objetivo principal es mejorar el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes.

Tertulias dialógicas: Las tertulias dialógicas son una técnica de enseñanza que se utiliza para fomentar el diálogo igualitario y el debate en el aula. En una tertulia, los estudiantes se reúnen para discutir un tema en particular, guiados por un moderador o moderadora.

La clave de las tertulias dialógicas es el diálogo y la conversación abierta y respetuosa entre los participantes. Los estudiantes tienen la oportunidad de compartir sus opiniones, escuchar las de los demás y llegar a un consenso o comprensión común.

Las tertulias dialógicas son una estrategia metodológica efectiva para fomentar el debate, el pensamiento crítico y el aprendizaje significativo en el aula. Además, esta técnica también fomenta el desarrollo de habilidades sociales y confianza en sí mismos, lo que prepara al alumnado para enfrentar los desafíos del mundo laboral y social.

Modelo dialógico de prevención de conflictos: El modelo dialógico de prevención de conflictos es una estrategia pedagógica que se centra en el diálogo y la reflexión como herramientas para prevenir y resolver conflictos en el aula y en la comunidad escolar en general. Este modelo se basa en la premisa de que



la comunicación efectiva y el diálogo son fundamentales para la prevención y resolución de conflictos.

El modelo se enfoca en la promoción de una cultura de diálogo y respeto en el aula, un claro NO a la violencia, donde los estudiantes y el profesorado aprenden a comunicarse de manera efectiva y a resolver los conflictos de manera pacífica. El modelo se basa en la idea de que el conflicto es una oportunidad para aprender y crecer, y no necesariamente algo negativo.

Estas actividades se llevaron a cabo gradualmente, ya que había muchos cambios por hacer y, para que estos cambios fueran efectivos, debían ser implementados de manera cuidadosa y progresiva. Sin embargo, poco a poco fuimos poniendo en marcha actividades exitosas y consolidando su presencia. A medida que avanzábamos con la implementación de estas actividades, íbamos transformando la escuela.

Hoy en día todas estas actividades están arraigadas en nuestra escuela, pero seguimos formándonos para ir mejorando nuestra labor y poder afrontar los nuevos retos que se nos ofrecen.

6. La importancia del voluntariado y la participación de las familias

La participación e implicación de las familias en una Comunidad de Aprendizaje es fundamental para el éxito y el desarrollo de los estudiantes. Cuando las familias participan activamente en la educación de sus hijos e hijas, se crea un ambiente de colaboración y apoyo en el que los estudiantes se sienten respaldados y motivados para aprender.

En una Comunidad de Aprendizaje las familias no solo son vistas como espectadoras de la educación, sino como agentes activos y participantes en el proceso educativo. Se les da la oportunidad de participar en la planificación, desarrollo y evaluación de las actividades educativas, y se les involucra en la toma de decisiones sobre el futuro de la comunidad.

La participación activa de las familias en la educación de sus hijos e hijas tiene diversos beneficios. Por un lado, puede mejorar el rendimiento académico y la motivación de los estudiantes, ya que se crea un ambiente de apoyo y motivación en el hogar. Además, cuando las familias forman parte de la comunidad educativa, los estudiantes sienten un mayor sentido de pertenencia y conexión con su entorno.

Otro beneficio importante es que la participación de las familias fomenta una cultura de valoración y respeto hacia la educación y el aprendizaje. Al involucrarse en la educación de sus hijos e hijas, las familias transmiten la importancia de la educación como herramienta para el crecimiento personal y profesional.

Por último, la participación de las familias en la educación de los estudiantes puede mejorar la comunicación entre la escuela y las familias. Esto puede tener un impacto positivo en la resolución de problemas y en el desarrollo general de la comunidad educativa.

En resumen, la participación activa de las familias en la educación de sus hijos e hijas es fundamental para crear un ambiente educativo sólido y exitoso. En una Comunidad de Aprendizaje es esencial la participación e implicación de las familias para crear un ambiente de apoyo, motivación y colaboración que beneficia tanto a los estudiantes como a la comunidad educativa en general.

7. Experiencias de los representantes del alumnado y de las familias

7.1. Testimonio de los representantes del alumnado.

Reflexionar sobre la importancia de la participación en los centros educativos no tendría sentido sin conocer la opinión sobre el desempeño de las funciones del alumnado representante. Recabar esta información es muy importante en nuestro centro, convir-



tiéndose en una de las mejores fuentes de información y evaluación en el avance y mejora de la práctica educativa.

Transcribo la opinión de representantes de diversos cursos sobre su experiencia como delegados y delegadas:

Ekhi Tolosa (delegado de 6.º B de Educación Primaria)

«Me eligieron mediante una votación que se hizo en clase. Todos los que queríamos ser delegados nos presentamos y en la clase se hizo una votación y fui uno de los elegidos. Me hizo mucha ilusión que los de mi clase me viesen como una persona adecuada para ser el delegado, era algo que quería y que me gustaba. Me hizo mucha ilusión. Me gustan las reuniones que solemos hacer en la escuela porque en ellas podemos decidir las cosas que realizamos y podemos también llevar a cabo el “sueño” que hacemos entre todo el alumnado. Además de eso, me suele gustar el foro municipal que solemos hacer en el Ayuntamiento, porque ahí podemos hablar directamente con el alcalde. Y ver qué podemos hacer para mejorar el pueblo. Normalmente hablamos de temas de sostenibilidad, porque el foro trata sobre la Agenda Escolar 30».

Olatz Rubiños (delegada de 6.º A de Educación Primaria)

«A mí lo que más me gusta es ir a las reuniones. En esas reuniones tratamos sobre temas que nos salen en clase y los podemos tratar con las demás clases de primaria, con aquellos delegados que hayan ido. Comentamos los temas que salen en nuestras clases y nos preocupan, para poderlos tratar entre todos. Además, suele haber diferentes temas que trabajamos cada año y podemos dar nuestra opinión y hacer nuestras sugerencias. Los temas que tratamos en las reuniones luego las hablamos en clase y llevamos nuestra propuesta. Al recoger todas las propuestas elegimos entre todos cuál es la más adecuada. Cuando tengo que hablar delante de la clase, me escuchan y me respetan. Ahora estamos preparando la excursión de fin de curso y el “sueño” que realizaremos el siguiente curso. Entre toda la clase preparamos nuestra propuesta para luego llevarla a la reunión de los delegados».

Maialen Aranburu (delegada de 6.º B de Educación Primaria)

«Cuando elegimos a la delegada de clase, la solemos elegir para dos cursos. A mí me eligieron el año pasado. Nos presentamos unos cuantos y yo fui una de las elegidas. Para mí ser la delegada de clase es una responsabilidad. Tienes que estar muy atenta en las reuniones porque luego esos temas los tienes que

explicar en clase. Es una tarea que me gusta. Hablar delante de la gente y tener que explicar lo que hemos tratado en las reuniones me hace ser más abierta. Me suelen escuchar atentamente y eso me gusta, me hace sentir bien. Ser delegada de clase me ayuda a coger responsabilidades. Y el tener que hablar delante de más gente, por ejemplo, en el Ayuntamiento, me hace ser más abierta y aprender a expresarme delante de un público. Lo que más me gusta de ser delegada son las reuniones que solemos hacer cada dos o tres semanas, porque en ellas nos reunimos los delegados de cada clase y tratamos los temas que nos preocupan y mejoran la escuela. Este foro que tenemos los delegados de clase es pequeño y surge mucha amistad y confianza entre nosotros, y eso nos ayuda a coger confianza con nosotras mismas. Es una tarea que me gusta realizar y me hace sentir muy bien».

Izar Hermida (delegada de 3.º de Educación Primaria)

«En las reuniones que participamos me lo paso muy bien. Hacemos diferentes trabajos y me gusta mucho. Para hacer esas reuniones solemos perder clases, pero a mí me da igual, porque me gustan mucho las reuniones. Los alumnos podemos elegir las actividades que hacemos en la escuela, por ejemplo, en la semana del euskera pudimos elegir diferentes actividades para realizar y las elegimos entre todos. Además de eso, en los juegos tutorizados que hacemos en los patios, también elegimos qué juego llevar a la práctica. Primero hacemos una propuesta por clase y luego, entre todos, elegimos la propuesta que más nos satisface. Durante el curso, podemos hacer diferentes propuestas para mejorar la escuela y me parece que como alumna tenemos bastante poder de decisión. Aunque a veces siento que no elegimos lo suficiente. Porque tenemos que elegir entre todo el alumnado y, a veces, nuestras propuestas no son las elegidas».

Jokin Jaureguiberri (delegado de 3.º de Educación Primaria)

«En las clases de tutorías, solemos comentar aquellos temas que hemos hablado en la reunión. Yo soy delegado porque quería y me eligió la clase. Es una cosa que me gusta mucho y me hace sentir contento. Tienes que coger responsabilidades y eso me gusta. En nuestra clase para elegir el delegado y la delegada hicimos sorteo entre los que queríamos, porque nos parecía la mejor forma para elegirlo. Ser delegado de clase y asumir responsabilidades me ayuda a crecer y a sentirme bien conmigo mismo».

Xabier Santiago (delegado de 4.º de Educación Primaria)

«A mí me gusta ser el delegado porque te enteras primero de las cosas y luego tienes que explicarlas a

los de tu clase. Además de eso, somos los responsables de dar voz a los de nuestra clase en diferentes foros, como en el Ayuntamiento o cuando hay que hablar con las familias o cuando hay que presentar algo en la escuela. A mí me gusta ser delegado porque a veces perdemos clase. Y a veces, pierdo las clases que no me gustan. Además, me gusta porque me entero antes de las cosas y eso me gusta.

Con los grupos interactivos aprendemos a colaborar y ayudarnos entre nosotros. Y con eso luego, en las reuniones, por ejemplo, si uno más pequeño se ha sentado a tu lado y no sabe aún escribir, pues le ayudas y le enseñas lo que tiene que escribir y a tomar nota de la reunión para que luego pueda explicarla en su clase».

Inhar Azkue (delegado de 2.º de Educación Primaria)

«A veces pierdo clase y eso me gusta, porque me lo paso muy bien en las reuniones. Podemos elegir el “sueño”, las excursiones, actividades que hacemos. Podemos elegir lo que hacemos en Otaño.

Tenemos que transmitir a la clase lo que hemos hablado en las reuniones y al revés, las propuestas de clase en la reunión. Eso es una gran responsabilidad y por ello solemos tomar nota en el cuaderno. Me parece que los alumnos somos parte de la escuela. Nuestra tarea no es solo pasar información, podemos elegir qué hacer.

La forma de trabajar en clase nos ayuda a ser más participativos en las reuniones y nos ayuda a colaborar entre nosotros. Al participar en estas reuniones me siento mayor porque tengo que hablar delante de los de 6.º. Y eso a veces no es fácil, pero me siento muy bien porque mi opinión vale igual que la de los mayores.

En clase, con los grupos interactivos, también aprendemos a escucharnos entre nosotros y a tener que colaborar. Y eso nos ayuda en estas reuniones. Para poder escuchar y entender lo que los demás tienen para decirnos.

A veces en las reuniones pensaba que estaba haciendo algo malo, porque expresaba lo que pensaba delante de uno mayor que yo, pero luego he sentido que no es así, que mi opinión es tan válida como la de él y me ha hecho sentir muy bien y confiar más en mí».

Kattalin Arruti (delegada de 4.º de Educación Primaria)

«Lo que más me gusta son las reuniones. Por ejemplo, podemos elegir la excursión de fin de curso. En cada clase salen diferentes propuestas y elegimos cuáles llevar a la reunión de delegados de clase. En esa reunión apuntamos todas las propuestas y las volvemos a

tratar en clase. Luego cada clase solo puede llevar una propuesta. Esa propuesta debe ser minuciosa y detallar el presupuesto, el horario, ofrecer alternativas por si llueve... Para poder elegir la excursión hacemos una asamblea general de Primaria, y cada alumno vota la propuesta que le gusta. La propuesta con más votos gana.

Cuando tienes que hablar delante del público, a mí me suele dar mucha vergüenza, pero al trabajar las tertulias literarias como curriculares en clase aprendo a cómo expresarme y cómo dar mi opinión. Eso me ayuda para que luego pueda explicarme mejor en las reuniones, ante mayores y más pequeños, lo que hemos tratado en nuestra clase. Además, en las tertulias tenemos que hablar delante de un grupo grande y eso a veces cuesta. Entonces en estas reuniones, que es un grupo más pequeño, cojo confianza y eso me ayuda para luego hablar delante de un grupo grande. Las tertulias me ayudan para expresarme mejor en las reuniones y las reuniones para tener confianza para hablar delante de un público mayor».

7.2. Testimonio de los representantes de las familias

La colaboración entre la familia y la escuela es fundamental para abordar la educación integral de la infancia y la juventud. El artículo deja patente la importancia de las familias para el éxito del proyecto de nuestro centro. Las opiniones de familiares nos ayudan a reflexionar, mejorar la colaboración y a unificar criterios en la socialización, adquisición de competencias y valores en el alumnado.

Se transcribe a continuación el testimonio sobre la participación en la escuela y la opinión que tienen sobre ella familiares del alumnado:

Izaskun Diez Altuna (miembro de la Comisión de Recursos y Fiestas, y de la OMR)

«La escuela es parte de nuestra familia. El año pasado, debido a mi situación laboral, se me invitó a participar en grupos interactivos. Con esto, el sueño eterno de todas las familias se hizo realidad para mí; esto es, la posibilidad de mirar por un resquicio un día normal de nuestros niños. (¿Cómo actúan en sociedad? ¿Serán como en casa? ¿Qué relación tienen entre ellos?). Un par de días a la semana puedo jugar con ellos, tengo la posibilidad de darles un poco y recoger un montón, un privilegio.

Este año empezamos a notar algunas conductas de liderazgo en las relaciones de clase. Me encontré que tenía la puerta abierta para hablar con la profesora. Sentada tranquilamente, en aquella conversación, se me animó a proponer sesiones de formación dirigidas a las familias. Lancé mi propuesta en el “buzón de los sueños” dirigido al alumnado y familias de la escuela. Podemos decir que, por ejemplo, hemos reci-



bido un apoyo total contra la comunicación agresiva. La escuela es un espacio seguro para nuestros niños y niñas y para nosotros, al menos así lo sentimos. La escuela es la casa de nuestra gran familia».

Oihana Beraza (miembro de la Comisión de Participación)

«Desde que mis hijos son alumnos de la escuela he intentado participar activamente en los diferentes grupos que forman esta comunidad de aprendizaje. Al ser delegada de padres y madres de clase y miembro del grupo de participación he tenido la gran suerte de asistir a muchas reuniones y opinar sobre diferentes cuestiones relativas a cada curso escolar. Es muy gratificante trabajar, no solo con otros familiares y profesores sino con alumnos del colegio; niños y niñas que crecen siendo escuchados y donde se toman en cuenta sus opiniones e ideas. Pedro María Otaño es un engranaje perfecto donde cada pieza es fundamental para que funcione correctamente, siendo cada miembro de la comunidad esa pieza fundamental».

Lurdes Gorostegui (madre voluntaria)

«Como familia, poder participar en la escuela de esta forma, en las diferentes comisiones o en la misma clase en los grupos interactivos o en las tertulias, es muy enriquecedor. Por una parte, porque nos sentimos parte activa del proceso de aprendizaje de nuestros hijos. Podemos ver de cerca cómo trabajan, cómo funciona todo este engranaje, cómo se relacionan entre ellos o qué están haciendo.

La relación que se consigue con el profesorado es realmente muy cercana y muy real. De esta forma logramos ir todos en el mismo camino y todos juntos, reforzando este camino que están haciendo nuestros hijos.

El alumnado valora mucho ver que sus familiares o los de sus compañeros están en clase. Ver cómo les beneficia esta forma de trabajar es muy gratificante. Además, sentir realmente que el alumnado valora positivamente y agradece que estemos ahí es muy bonito y llena mucho. Esta forma de trabajar les influye en mejorar sus relaciones. En ese momento sentir ese respeto y esa valoración es muy enriquecedor y agradable tanto para las familias, como para los alumnos. Las interacciones que surgen con el profesorado y las familias son muy especiales, la relación que tienen con el profesor, aunque sea un adulto, es diferente con la que surge con los familiares. Intentan explicar qué están haciendo, qué tienen que hacer, y estas interacciones son muy importantes para su proceso de aprendizaje, reforzando de esta manera el trabajo que hacen. Estos procesos son imprescindibles.

Tener las puertas realmente siempre abiertas se valora mucho. Esas paredes físicas que no existen y que podamos entrar y salir de la escuela, formando parte del día a día, es un gran tesoro que agradecemos. Poder participar en las comisiones, la relación tan cercana con la dirección y el profesorado, la puesta en marcha de las propuestas tanto del claustro como las nuestras y poder desarrollarlas, es muy gratificante. El abanico es muy grande. Tenemos opción para participar en muchas cosas, en decisiones o en actividades. Yo he podido participar en muchas de ellas y la oportunidad de poder realizar todo supone una gran satisfacción. No puedo visualizar el proceso de aprendizaje de otra forma y ahora cuando vayan a secundaria veremos cómo funcionan. Creo que valoraremos mucho más el trabajo que se realiza en Otaño y el funcionamiento tan bueno que tiene esta escuela».

Virginia Aranalde (madre voluntaria)

«La escuela de Pedro María Otaño es una comunidad educativa muy abierta, muy participativa tanto a nivel de alumnado como a nivel de padres. Hay proyectos en los cuales las familias, de forma voluntaria, pueden tomar parte de las actividades de la escuela, siendo una experiencia muy enriquecedora para todos. Gracias a la colaboración del profesorado y las familias, la educación y valores que reciben nuestras hijas es variada, aparte de recibir unos conocimientos académicos muy buenos se les enseña a apreciar y cuidar el medio ambiente, la gente mayor o valores éticos. En definitiva, es un modelo de comunidad educativa que yo recomendaría seguir a muchos otros colegios.

Las familias en todo momento nos sentimos arropadas por el personal de Pedro María Otaño. Si surge algún problema de cualquier tipo, ellos están dispuestos a ayudarnos a solucionar en la medida de lo posible el problema en cuestión».

Ainara Broco (delegada de clase y miembro de la OMR)

«La escuela da mucha opción a participar en cualquier evento o actividad que se organiza. El colegio es muy abierto y en ese aspecto, como familia, hemos intentado participar en todo lo que hemos podido. No hemos podido participar tanto como nos gustaría en actividades y en clase con los niños, pero en la medida de lo posible hemos participado en los preparativos de fiestas, en algún taller de cocina, en las reuniones de familias delegadas... En ese aspecto, la verdad es que estamos súper contentos. Nos hubiera gustado quizás participar más en esas cosas, pero bueno, por horarios o por otras cuestiones no hemos podido. Pero la verdad que es súper reconfortante.

A nivel personal aporta mucho poder participar de forma activa. Los niños te agradecen muchísimo y les encanta que estés con ellos en la escuela. Cuando llegan a casa te animan a participar en cualquier actividad que vayan a realizar y la verdad es que a nosotros también nos gusta estar con ellos en su día a día en la escuela, aunque sea un poquito.

La escuela es muy participativa y abierta, todas las aportaciones son bienvenidas.

Este curso he sido la delegada de las familias de mi clase. Y la verdad es que he estado muy contenta. Al principio me daba un poco de miedo y respeto por si cumpliría con las expectativas, pero he hecho lo que he podido y me siento realizada con el trabajo que hemos llevado a cabo. He disfrutado mucho y sin duda, lo recomendaría. También he podido participar en el OMR y me he sentido muy a gusto, es muy satisfactorio poder participar en la escuela».

Marisa Luque (miembro de la Comisión de Recursos y Fiestas)

«La participación de las familias en la escuela ha sido y será una experiencia positiva y gratificante a nivel personal, pienso que también para todos los de casa. El estrecho contacto con todos los profesores, con la dirección, y la complicidad que se crea, no se puede explicar con palabras.

Hemos estado siempre informados del día a día y hemos podido recibir también formación. Estas formaciones han tenido una gran importancia para mí. Las charlas, y el poder intercambiar opiniones, ideas y experiencias te ayudan a mejorar como persona. Ser parte activa en la toma de decisiones del centro para organizar actividades, fiestas, poder aportar tu granito de arena en mejorar la escuela me ha hecho sentirme parte activa. Ser parte de una familia muy grande y este sentimiento de pertenencia es muy importante.

He podido estar y ver la educación de mis hijos. Yo creo que dicha participación ayuda a que los niños y niñas se sientan más motivados también para aprender. Les ayuda a crecer como personas. Tienen actitudes positivas para participar como delegados de clase. No se echan para atrás y participan en las comisiones con los adultos, de igual a igual, y esto, ayuda a reforzar mucho su autoestima. Poder ser participe en las decisiones y actividades que se organizan es muy placentero para los niños y las niñas».

Rakel Ochoa (delegada de clase y miembro de la OMR)

«Es la verdad que por mis horas de trabajo no he podido participar en la escuela todo lo que me hubiese gustado, tanto en los grupos interactivos como en actividades que se realizan en horario lectivo. Pero siempre he intentado colaborar en lo que he podido. Como vo-

luntaria en la medida que podía, intentaba estar allí porque para mí era importante y también para mis hijos. Ser parte activa en la educación de ellos, poder seguir de cerca su día a día. Me parece muy valioso, y ello lo propicia la Comunidad de Aprendizaje.

Este curso he tenido el privilegio de ser parte de la OMR y ser la representante de las familias de mi clase. Esta experiencia para mí ha sido muy interesante e importante. Las aportaciones que hacen algunos, los demás las pueden complementar, y así entre todos y todas enriquecemos la escuela.

Por otra parte, Eki ha sido delegado de su clase también. Y a mí me ha parecido que tener esa parte de responsabilidad le ha ayudado mucho. Él también lo ha sentido así. Se ha involucrado, ha participado en diferentes reuniones, ha dado explicaciones en clase y las demandas o preocupaciones que tenían los de su clase las ha llevado a las reuniones del alumnado. Lo he visto muy a gusto. Esas reuniones que hacen con Dirección cada dos semanas, las reuniones de las comisiones con los familiares y profesores, reuniones con el alcalde... Para ellos también es muy enriquecedor e importante poder hablar de tú a tú con un familiar o con el alcalde. Por lo menos a mi hijo le ha aportado mucho esa clase de responsabilidad. Cuando llega a casa suele contar lo que van a tratar con el alcalde o con los demás delegados y delegadas de clase, cuál es su opinión sobre el tema. Me parece muy enriquecedor.

Todo lo que hemos recibido a cambio de lo que hemos podido aportar, ha sido mucho».

8. Conclusiones

La participación del alumnado en la toma de decisiones en una Comunidad de Aprendizaje puede tener varios efectos positivos en su proceso de aprendizaje y en el ambiente escolar en general.

En primer lugar, permite que los estudiantes se sientan más involucrados en su educación y se conviertan en actores activos en su propio proceso de aprendizaje. Al tener voz y voto en las decisiones que afectan su experiencia educativa, pueden sentirse más motivados y comprometidos con su aprendizaje.

En segundo lugar, la participación en la toma de decisiones puede fomentar el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en los estudiantes, como la colaboración, la resolución de conflictos y el liderazgo. Al trabajar juntos en proyectos y decisiones, los estudiantes pueden aprender a escuchar y respetar las opiniones de los demás, así como a comunicarse de manera efectiva.

En tercer lugar, la participación en la toma de decisiones puede fomentar un ambiente escolar más inclusivo y democrático. Al dar a los estudiantes una voz en

las decisiones que se toman en la escuela, se les enseña la importancia de la participación ciudadana y la responsabilidad social, lo que puede fomentar su compromiso con su comunidad.

Por lo tanto, la participación del alumnado en la toma de decisiones en una Comunidad de Aprendizaje puede tener un impacto significativo en su proceso de aprendizaje y en el ambiente escolar en general, fomentando la motivación, el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, y la construcción de una comunidad más inclusiva y democrática.

Para concluir, me gustaría expresar mi agradecimiento hacia nuestro alumnado, quienes son simplemente geniales y han contribuido enormemente a la creación de la escuela que hoy en día disfrutamos. Su cooperación hace que nuestra labor diaria sea mucho más sencilla y agradable. A pesar de que la tarea de liderazgo puede resultar difícil y solitaria en ocasiones, la estructura participativa de nuestra escuela nos brinda un gran apoyo. La voluntad de nuestro alumnado de reunirse con nosotros es un verdadero testimonio de su compromiso y nos llena de orgullo. Enhorabuena a nuestros alumnos y nuestras alumnas, y también a toda la comunidad educativa.

Referencias

Elboj Saso, C. (2005). *Comunidades de Aprendizaje: educar desde la igualdad de diferencias*. Gobierno de Aragón.

Flecha García, J. R., y Larena, R. (2012). *Comunidades de aprendizaje*. Fundación Ecoem.

Flecha, R. (2020). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Paidós.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Gómez, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo: una tentativa educativa*. El Roure.

VV. AA. (2002). *Comunidades de aprendizaje en Euzkadi*. Euzko Jauriaritza-Gobierno Vasco.

- (2004). *Dialogar y transformar: Pedagogía crítica del siglo XXI*. Grao.

- (2006). *Transformando la escuela: Comunidades de aprendizaje*. Claves para la innovación educativa n.º 36.

- (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia.

- (2012). *Aprendiendo contigo*. Hipatia.

- (2016). *Aprendizaje e interacciones en el aula*. Hipatia Press.

Vygotski, I. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Austral.

Autoría

Ane Juárez Mendizabal es licenciada en Psicopedagogía por la Universidad del País Vasco, diplomada en Educación Física por la Universidad del País Vasco, Máster en Pedagogía Sistemática por la Escuela de Pedagogía Sistemática de Bilbao y Especialista en Psicomotricidad Relacional por Magalean. Directora de la escuela Pedro Maria Otaño Herri Eskola de Zizurkil, Guipúzcoa.

Se incorporó a esta escuela en el curso 2016/2017 como profesora de Educación Física y psicomotricista. Ha realizado labores de coordinación de ciclo y siempre ha participado en la Comisión de Recursos, Equipamiento y Fiestas

Ejerce de directora desde el curso 2021-2022. Mis mayores inquietudes y formaciones son referentes a la Educación Física y Psicomotricidad. Hoy en día, se ha formado como directora con las formaciones impartidas por el Berritzegune. Este puesto de trabajo le ha dado otro punto de mira sobre la educación y su organización. Actualmente el equipo directivo sigue trabajando en las líneas marcadas por las Comunidades de Aprendizaje y reforzando las Actividades Educativas de Éxito en nuestro centro.





Cubierta del Consejo Escolar del Estado donde se instalaron nueve cámaras oscuras. Se trata de una fotografía en blanco y negro que muestra la amplitud y la sencillez de un espacio geométrico, casi vacío y dominado por las líneas triangulares que, desde el techo, dibujan simetría y orden. Con esta sobriedad y sin apenas artificios, el alumnado de la Escuela Superior de Diseño trabajó en este espacio mágico durante el tiempo que duró el taller.



APRENDER A MIRAR: INFANCIA Y PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA

LEARNING TO LOOK: CHILDHOOD AND DEMOCRATIC PARTICIPATION

Ricard Aymerich Balagueró

Consell Escolar de Catalunya

Montse Bobés Solà

Consejo Infantil de Mataró

Encarni Prados Martínez

Escola Montserrat Solà (Mataró)

Resumen

La participación del alumnado en la escuela se produce de maneras variadas y en situaciones diversas. En este artículo se presentan dos procesos que ponen en valor la interrelación existente entre las asambleas de cada aula, los Consejos de representantes de los grupos del ciclo superior de Educación Primaria y el Consejo de Infancia del municipio. En este diálogo, los niños y las niñas colaboran en la mejora de la convivencia escolar, debaten propuestas sobre necesidades concretas, abordan temas relacionados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y aprenden los valores de la democracia y la ciudadanía basándose en la experiencia. A lo largo de nuestra exposición se subraya la importancia de crear entornos de diálogo donde los niños y las niñas tengan la oportunidad de compartir con sus iguales opiniones, construir conocimiento y poner en práctica su derecho a una participación digna en un marco de valores esenciales para la vida como ciudadanos y ciudadanas del mundo.

Palabras clave: Ciudadanía, compromiso, convivencia, democracia, diálogo, infancia, participación, responsabilidad.

Abstract

Student participation in school occurs in various ways and in various situations. In this article, two processes are presented that value the existing interrelation between the assemblies of each classroom, the Councils of representatives of the groups of the Higher Cycle of Primary Education and the Council of Childhood of the municipality. In this dialogue, the boys and girls collaborate to improve school life, discuss proposals based on specific needs, address issues related to the Sustainable Development Goals and learn the values of democracy and citizenship based on experience. Throughout our presentation, we emphasize the importance of creating dialogue environments where boys and girls have the opportunity to share their opinions with their peers, build knowledge and put into practice their right to dignified participation within a framework of values is highlighted. essential for life as citizens of the world.

Keywords: Citizenship, commitment, coexistence democracy, dialogue, childhood, participation, responsibility.

I. Participación, ciudadanía, democracia e infancia

¿Se puede enseñar la democracia? ¿La libertad? ¿La participación? ¿La responsabilidad? ¿La solidaridad? Estaremos de acuerdo en que la democracia se aprende viviéndola plenamente. Para aprender la democracia, para aprender a ser ciudadanas y ciudadanos democráticos es necesario vivir los valores que la componen (responsabilidad, libertad, participación, solidaridad...), es necesario experimentarlos, practicarlos, vivirlos plenamente. De tal manera que, cuando la vida no discurre en un marco de democracia, se siente la carencia de libertad, de posibilidad de opinar. A su vez, quien no ha vivido, experimentado, practicado la libertad, la democracia... no las echa en falta. Así, hablando de democracia, infancia y educación, se parte de una convicción: las bases de un sistema democrático y de libertades se aprenden viviéndolas, y el sistema educativo puede y debe facilitar este aprendizaje. De esta convicción nace y evoluciona la experiencia de participación que se presenta.

Además, la participación –fundamentalmente del alumnado– es uno de los retos de los proyectos de los centros para seguir avanzando hacia un sistema educativo de calidad. Pero no se trata de llevar a cabo experiencias puntuales. Un proyecto educativo de centro que pretenda formar una sociedad democrática debe establecer la participación como un eje fundamental e innegociable. Sin participación, la educación, el sistema educativo, pierde parte de su sentido. Por ello es fundamental educar al alumnado en valores democráticos, esta es la mejor manera de preservarlos. El sistema educativo debe garantizar el aprendizaje en cada aula, en cada centro, como parte principal del funcionamiento de nuestro sistema social, de nuestro sistema democrático, de convivencia, justicia, igualdad, libertad y solidaridad. La UNESCO, en el documento *Enseñando y aprendiendo para una participación transformadora* publicado en 2019, establece una relación directa entre hábitos participativos en la escuela y educación para la democracia: «Los estudiantes pueden poner en práctica la participación transformadora viviendo la democracia en la escuela. Los consejos estudiantiles y las actividades extracurriculares pueden fortalecer su comprensión de los procedimientos y políticas, la importancia de involucrar a las instituciones, las responsabilidades de la toma de decisiones, así como los cambios que son posibles mediante los procesos políticos. La capacidad de ejercer una influencia es una fuente de empoderamiento que anima al alumnado a participar en la sociedad en un sentido más amplio». Este derecho, el de la participación, está recogido en la Convención para los Derechos de la Infancia que el Estado español ha ratificado y asumido como propio.

La participación activa y responsable del estudiante también plantea un importante reto pedagógico,

ya que supone cambiar la percepción del alumnado como sujeto pasivo bajo la responsabilidad (y en algunas ocasiones, las órdenes) de las personas adultas, docentes, que están a su cargo en los centros educativos. En estos casos, el balance entre obligaciones y derechos del alumnado se inclina claramente hacia el lado de las primeras. Y, consecuentemente, su participación se limita a cuestiones demasiado marginales o superficiales que en nada ayudan a incentivar la participación activa y responsable. Por ello es tan valioso que la participación activa del alumnado figure entre los objetivos principales del proyecto educativo y que quede reflejada en la puesta en práctica de estructuras sólidas, canales estables y acciones concretas de participación real en temas relevantes para el alumnado. El alcance pedagógico de esta opción, tan valiente como ineludible, cobra su valor real cuando la necesidad de disponer de estos canales participativos se vive como algo inherente al sistema educativo y es reclamado como tal por parte de los adolescentes al final de su etapa obligatoria, por ejemplo. Con toda probabilidad, trasladarán esta necesidad al conjunto de instituciones y servicios públicos más allá del sistema educativo, a los que pedirán que respondan a las necesidades de una sociedad avanzada y democrática mediante mecanismos de participación real. Nuevamente la UNESCO avala esta vía: «Una escuela puede ser el mejor lugar, y más seguro, para que los alumnos aprendan y apliquen los principios de la democracia y la no violencia, y emprendan acciones que los respeten. La participación transformadora deberá promoverse dentro de los límites de la escuela, de modo que los alumnos tengan la oportunidad de asumirla de manera responsable antes de comenzar a participar en el mundo».

El modelo de ciudadanía que se pretende promover desde la escuela se basa en los fundamentos de una sociedad más justa, más libre, más responsable, más igualitaria, más solidaria. En definitiva, más democrática. Y en una sociedad democrática la participación no es un tema menor. Por ello, posibilitar su vivencia de forma activa y no anecdótica por parte del alumnado es una buena manera de educar en uno de los pilares de nuestra democracia. Y un reto pedagógico de primer orden que pone la opinión y la presencia del alumnado mucho más cerca del centro de decisiones. Una opción educativa innovadora (porque lo más innovador, en la escuela, acostumbra a ser la opinión del alumnado), oportuna, osada y necesaria.

2. La cultura de la participación en la escuela Montserrat Solà

La experiencia que se comparte en este artículo tiene lugar en Mataró, en la escuela Montserrat Solà, un centro educativo de dos líneas donde se imparte el segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años) y Primaria (6-12 años) y que forma parte de la red pú-

blica del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

Su Proyecto Educativo empieza a gestarse en el marco de la Escola d'Estiu del Maresme (Escuela de Verano del Maresme), de la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Cataluña, en julio de 2004. El centro abre sus puertas en septiembre de 2007 tras la aprobación por parte del Departament d'Educació de su primer proyecto de dirección. Las bases del proyecto ponen en relieve:

- La actividad y las necesidades evolutivas de las niñas y los niños.
- El desarrollo de los diversos lenguajes: expresivos, comunicativos, simbólicos, cognitivos, éticos, metafóricos, lógicos, imaginativos y de relación.
- La experiencia como base de cualquier proceso de aprendizaje.
- El tiempo que cada criatura necesita para consolidar sus propios procesos personales y de aprendizaje.
- La pedagogía de los lenguajes artísticos como medio de expresión y comunicación con el mundo.
- Una escuela en constante interacción con el medio cultural, natural y social.

Durante el curso 2010-2011 el centro Monserrat Solà vive un proceso de acogida de la escuela Menéndez y Pelayo, una de las más antiguas de la ciudad, que se encontraba en fase de cierre progresivo desde el curso 2007-2008. Las dos comunidades escolares empiezan a establecer un proceso participativo y de reconocimiento mutuo que hace posible una buena convivencia.

La implicación y el trabajo conjunto entre el equipo docente y las familias son esenciales desde sus inicios. Se facilita la creación de entornos de participación, de empatía, de colaboración y de fidelización y se avanza hacia el futuro, que es aquel que su comunidad escolar construye día a día con una mirada transformada y transformadora de la educación.

2.1. Bases del Proyecto Educativo de Centro

La escuela Montserrat Solà es una escuela comprometida con el país y con su ciudad, que trabaja por el desarrollo integral de los niños y las niñas, por la

ciudadanía desde la cohesión social, por la educación ambiental y por la cooperación. Pone el acento en la pedagogía de los lenguajes artísticos para despertar en las niñas y en los niños toda su sensibilidad y potencialidad estética, comunicativa y de relación humana y afectiva. Con la organización en grupos verticales, se crean entornos de convivencia donde grandes y pequeños comparten el espacio y el tiempo, aprenden juntos y experimentan valores como el respeto, la inclusión, la colaboración, la autoestima, la confianza, la alegría y el espíritu crítico. Todo ello en un contexto de cooperación y participación entre el equipo educativo y las familias que les permite continuar construyendo conocimiento y cultura de escuela y dar respuestas diversas y adaptadas a las demandas de cada momento.

2.2. La participación de los niños y las niñas en la vida escolar y en su proceso formativo

La cultura participativa se hace presente en la cotidianidad de la escuela Montserrat Solà. Se ofrecen espacios, contextos y tiempos donde las niñas y los niños practican el diálogo y la escucha atenta y activa, donde se intercambian diversidad de puntos de vista, donde las relaciones se estructuran en un marco de valores compartidos y donde se fundamenta la idea de democracia.

El horario escolar se estructura en tres franjas claramente diferenciadas: las situaciones de aprendizaje globalizado (relacionadas con la vida e intereses del propio grupo o con el proyecto de arte), la de la especialidad (educación visual y plástica, música y danza, educación física e inglés) y la de espacios o ambientes de aprendizaje (donde se agrupan niños y niñas de un mismo ciclo en torno a un ámbito: artístico, científico o de movimiento corporal).

En el diseño de las actividades escolares se priorizan los principios de colaboración y cooperación entre el alumnado, de tal manera que cada niño y cada niña participa en diversos procesos de aprendizaje (individuales y colectivos) y cada cual interactúa según sus propias capacidades y competencias. A continuación se presentan brevemente algunas de estas situaciones:

- La pedagogía y los lenguajes artísticos. Las situaciones que se relacionan con la música y la danza, el teatro, la educación visual y la plástica son procesos de participación de las niñas y los niños donde el diálogo inter e intrapersonal es la base de la experiencia. A veces concluyen en una representación relacionada con la literatura (teatro de música y poesía del ciclo



Inicial), la historia (la dramatización de la historia de la ciudad en el ciclo Medio), la música y la danza (proyectos de ciudad, cantatas y conciertos de pequeño formato en diversos niveles) y otras son intercambios comunicativos con una mirada más crítica y reivindicativa sobre diferentes temas de ámbito social, medioambiental, etc. (el proyecto de cine y las pARTidas con artistas de la ciudad en el ciclo Superior).

- Las parejas lectoras. En el horario lectivo existe un espacio de tiempo dedicado a la lectura: media hora diaria. El alumnado del Ciclo Superior acompaña al alumnado del Ciclo Inicial en su proceso de aprendizaje. Comparten tiempo y lectura durante una sesión semanal. Se fomenta así el gusto por la lectura, la creación de ambientes de escucha mutua entre niños y niñas de diversas edades, la ayuda y la empatía.

- Escuela Verde. La Montserrat Solà forma parte de la “Xarxa d’Escoles Verdes” que impulsa el Departament d’Acció Climàtica, Agricultura i Agenda Rural de la Generalitat de Catalunya. Entre las acciones que se desarrollan en el centro, el alumnado participa en la gestión sostenible de los materiales, los recursos y los residuos (recogida selectiva de los residuos, desayunos colectivos, uso responsable del agua y la luz, hábitos de movilidad sostenible y saludable, etc.), y en acciones puntuales de mejora del entorno escolar (proyecto de naturalización del patio) y de los espacios naturales de la ciudad (cuidado de un huerto ecológico situado en un espacio agrícola cercano a la escuela, participación en proyectos ambientales que se realizan en la playa y en la riera, etc.).

- La celebración de las fiestas populares. Este es otro de los momentos estelares donde las niñas y los niños son protagonistas: las agrupaciones durante la semana de la música y la danza, la comparsa del alumnado de sexto curso en la fiesta de carnaval, la dinamización de los encuentros en torno a la “Vella Quaresma”, etc., son algunos ejemplos de participación comunitaria.

- El enfoque restaurativo en la resolución de conflictos. Los niños y las niñas se inician y aprenden a resolver de manera autónoma y constructiva sus diferencias con sus compañeros. El objetivo es mejorar la convivencia a través de la creación de vínculos, abordar los conflictos desde la reparación del daño y el restablecimiento de las relaciones personales, responsabilizarse de sus acciones, comprometerse en las soluciones y gestionar democráticamente la convivencia con los demás.

- La participación de las niñas y los niños en la evaluación. Además de las diversas estrategias de regulación de los aprendizajes que se llevan a cabo en el aula, el alumnado de Primaria participa en la elaboración del informe del segundo trimestre que

reciben sus familias. Se trata de un primer tiempo de evaluación personal (autoevaluación) en base a unos criterios, y una conversación posterior con el docente de referencia, para identificar las potencialidades, las limitaciones y para explicitar propuestas de superación y mejora.

Con la aprobación del nuevo currículo, a partir de este curso 2022-2023, cada grupo del ciclo superior participa en una sesión de evaluación junto al equipo docente de referencia (tutor o tutora, especialistas y dirección) para hacer una valoración colectiva del trayecto formativo del grupo.

En los apartados siguientes se describen, de una manera un poco más extensa, cuatro situaciones de participación del alumnado que va del micro al macro, del aula de referencia a la ciudad que se habita: el grupo de referencia, los círculos de diálogo, el Consejo de representantes y el Consejo municipal de Infancia.

2.3. Los grupos de referencia: el grupo vertical

El curso escolar 2017-2018 la escuela organiza los grupos del segundo ciclo de Educación Infantil en grupos verticales, es decir en grupos que acogen niñas y niños de 3, 4 y 5 años. Durante el curso siguiente la implementación del proyecto continúa en el ciclo Inicial de Primaria.

El grupo vertical es una estrategia pedagógica que permite al equipo docente cambiar el contexto para intervenir en el tipo de relación que se da entre el alumnado y sus procesos de aprendizaje para mejorarlos. De esta manera se avanza hacia un modelo de escuela que pasa de la transmisión del conocimiento a la construcción de los aprendizajes y que optimiza las interacciones sociales para que acontezcan más amables y asertivas.

Esta manera de organizar los grupos lleva intrínseco el principio de inclusión. Los niños y las niñas conviven en un grupo más diverso que el grupo por promoción, por lo tanto la diferencia forma parte de su cotidianeidad. Existen diversos estudios que explican que el alumnado se beneficia de este tipo de organización y, especialmente, aquel alumnado que tiene menores aptitudes hacia el aprendizaje, entre los motivos: el grupo heterogéneo facilita que cada persona encuentre su lugar en un abanico amplio de momentos evolutivos y de intereses con los cuales conectar; se trata de un grupo más acogedor y, además, a lo largo del ciclo, cada niño y cada niña pueden experimentar diversos roles, lo que les aporta una perspectiva diferente a la hora de relacionarse con los demás.

Permite mejorar la relación y el sentido de responsabilidad entre unos y otros. Después de estos

años de experiencia, se vive el contexto escolar como un espacio de seguridad y de protección. Son varios los motivos que sustentan la evidencia, entre los cuales destacamos que las niñas y los niños han tejido una red social muy extensa, y han establecido vínculos con muchos compañeros de la escuela.

El valor de la ayuda está presente y se da de manera natural. Quien ayuda pone sus habilidades al servicio de la otra persona, aumenta su autoestima y la confianza en sí mismo, siente la alegría por el éxito de la otra, etc. Este efecto multiplica el comportamiento cívico, el espíritu crítico y, una vez más, la aceptación de la diferencia. Además, quien ayuda necesita hacer una reflexión sobre aquello que sabe para poderlo adaptar a su compañero con la intención de que lo comprenda. Y, a la vez, quien es ayudado observa un modelo al que imitar y adquiere mayor comprensión de aquello que recibe, ya que el lenguaje es mucho más cercano que el que se da con la persona docente. Se da entre iguales.

2.4. Los círculos de diálogo: la *rotllana* (el corro) y las asambleas de aula

La *rotllana* (el corro) en el caso de los grupos de edad más pequeños (Educación Infantil y ciclo inicial) y las asambleas en los grupos del ciclo Medio y Superior, representan el espacio íntimo de cada grupo, su ágora, el lugar donde se comparten aprendizajes y emociones, donde nacen las ideas y se plantean retos, donde se habla de convivencia y de buen trato.

Los círculos se organizan en cada aula con mayor o menor intensidad en función del ciclo. En Educación Infantil y ciclo inicial de Primaria son diarios. Este espacio de encuentro, diálogo y participación sirve para conocer a cada uno de los niños y las niñas y para descubrir las características y posibilidades de cada grupo. La comunicación oral es uno de sus objetivos y, a la vez, el medio necesario. La disposición en círculo posibilita que todos se puedan ver y escuchar bien, con la maestra centrando al grupo y en actitud de observación activa, que es otra condición necesaria. Esta estructura en círculo y cerrada transmite la idea de espacio, de grupo y de intereses compartidos. En esta *rotllana* cada criatura tiene su espacio de expresión, aprende a escuchar e interesarse por las aportaciones de las otras personas del grupo, se informa, se recogen opiniones y propuestas, se discute, se ponen en valor las actitudes respetuosas, se avanza en comunicación y discurso oral, se reparten y asumen responsabilidades ante el grupo, se comparten alegrías y penas, se crece como grupo y se da valor al sentimiento de pertenencia y a los proyectos y retos comunes.

En el ciclo medio y superior, este espacio, la asamblea, se organiza como mínimo dos veces a la

semana (asamblea de inicio y final) y siempre que se requiera. Los objetivos que se persiguen son la progresión natural de los de la *rotllana*, con una reducción paulatina de la dependencia del maestro o maestra y un protagonismo gradualmente mayor del alumnado en los roles de moderación y toma de notas de los acuerdos. Se mantienen los objetivos fundamentales en relación al espacio de que dispone cada alumno y cada alumna para informar, compartir, proponer, el respeto hacia quien tiene el uso de la palabra, la actitud de escucha activa y de respeto hacia todas las opiniones, la asunción de responsabilidades ante el grupo y la valoración de este en relación a cómo se ha ejercido esta responsabilidad, el fomento del diálogo como valorpreciado que hace posible el crecimiento personal y del grupo, etc. Y se da continuidad a la actitud de observación activa por parte del maestro tutor o tutora, que garantiza que la participación de todos sea constructiva, tanto desde el punto de vista individual y como colectivo, y positiva en lo que se refiere al objetivo de dar protagonismo a la voz y la opinión del alumnado, atendiendo a los valores de la coeducación y la diversidad cultural, funcional, u otras.

2.5. El Consejo de representantes

En el curso 2014-2015, el equipo de dirección junto al claustro, valoró la posibilidad de organizar un consejo donde las niñas y los niños pudieran tratar, con la dirección de la escuela, algunos de los temas que surgían en las asambleas de aula, ya que, en muchas ocasiones, tenían relación con la mejora de la convivencia y con el buen uso de los espacios. Fue así como nació el Consejo de delegados.

En el curso 2017-2018 pasó a nombrarse Consejo de representantes. Se encuentra esta forma de lenguaje más inclusivo y más coherente con los objetivos del proyecto, ya que los niños y las niñas ejercen una función de representación de sus propios grupos, dialogan entre ellos y aportan así, una visión colectiva.

Las reuniones del Consejo de representantes son mensuales. A veces se requiere una mayor intensidad, en función del objetivo de trabajo del curso y del momento de su desarrollo. Se llevan a cabo algunos proyectos relacionados con la mejora de los espacios de juego durante el tiempo de patio (2017-2018), la mediación y la resolución de conflictos (2018-2019), la ambientación musical durante los momentos de entrada a la escuela y la elaboración de propuestas para los presupuestos participativos de la Asociación de Familias de la escuela (2019-2020). Durante el curso 2020-2021 se paraliza temporalmente la actividad como consecuencia de la crisis sanitaria por la COVID-19.

Desde el curso 2021-2022, al Consejo de representantes se suman los consejeros y consejeras que

participan en el Consejo de Infancia de nuestra ciudad. De esta manera se da soporte al monográfico que se lleva a cabo cada curso escolar en este otro ámbito de participación ciudadana, del cual se hablará en el siguiente apartado. Nuestra escuela forma parte de este consejo desde su puesta en marcha, en el año 2014. Fruto de esta colaboración entre representantes de aula y consejeros y consejeras, se han trabajado dos monográficos: *Desigualdades, inclusión social, respeto y no discriminación* (2021-2022) y *Pobreza y distribución de los recursos* (2022-2023). Estas son las dos experiencias que se explicarán más adelante.

A principio de cada curso escolar, los niños y las niñas que desean ser representantes de sus grupos o consejeros y consejeras en el Consejo de Infancia presentan su candidatura y, para dar la misma oportunidad a todas ellas, se escogen dos al azar para la representación y suplente de cada grupo y una para el consejero o consejera.

3. Mataró: Ciudad Educadora y Ciudad Amiga de la Infancia

Mataró es una ciudad situada a orillas del mar Mediterráneo, a treinta kilómetros de Barcelona. Tiene una extensión de 22 km² y una población de unos 129000 habitantes. Cuenta con nueve Escolares (guarderías) municipales, cuarenta centros entre Educación Infantil, Primaria y Secundaria y dos centros de Educación Especial, cuatro centros públicos de personas adultas, un Centro de Estudios Universitarios, una Escuela Oficial de Idiomas, la Escuela Municipal de Música y tres bibliotecas públicas (de la Diputació de Barcelona).

Mataró se manifiesta Ciudad Educadora desde 1990 y forma parte de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE) que agrupa cerca de 500 ciudades de 35 países y de todos los continentes. Como miembro de la Asociación, suscribe su compromiso con los valores y principios que se expresan en la Carta de Ciudades Educadoras:

- El derecho a la ciudad educadora: educación inclusiva a lo largo de la vida, política educativa amplia, diversidad y no discriminación, accesos a la cultura y diálogo intergeneracional.

- El compromiso de la ciudad: conocimiento del territorio, acceso a la información, gobernanza y participación ciudadana, seguimiento y mejora continua, identidad de la ciudad, espacio público habitable, adecuación de equipamientos y servicios municipales y sostenibilidad.

- Al servicio integral de las personas: promoción de la salud, formación de agentes educativos, orientación e inserción laboral inclusiva, inclusión y cohesión social, corresponsabilidad contra las desigualdades, promoción del asociacionismo y el voluntariado y educación para una ciudadanía democrática y global.

Entiende así la educación como un factor clave en el desarrollo de la ciudad y, mediante la creación del Consejo de Infancia, en el año 2014, reconoce el derecho de participación de las niñas y los niños en la gestión y en la mejora de la vida ciudadana en igualdad de condiciones que las personas adultas.

Mataró es también una ciudad comprometida con el cumplimiento de los derechos de las niñas, niños y adolescentes de acuerdo a la Convención sobre los Derechos del Niño. Por este motivo, en julio de 2021 logra su reconocimiento como Ciudad Amiga de la Infancia, una distinción que otorga UNICEF España, junto con el Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, la Federación Española de Municipios y Provincias y el Instituto Universitario de "Necesidades y Derechos de la Infancia y la Adolescencia" (IUNDIA), de la Universidad Autónoma de Madrid.

Tal y como se ha citado, en el año 2014 se crea en Mataró el Consejo de Infancia, un espacio de participación de ciudad para dar voz a la infancia y poner en valor sus opiniones y miradas sobre diferentes temáticas y aspectos de la ciudad que les afectan directamente. Este Consejo es también un espacio de promoción activa de los derechos de la niñez, en especial del derecho a la participación.

Desde su creación, al inicio de cada nuevo curso escolar, el Ayuntamiento de Mataró invita a todos los centros educativos de infantil y primaria de la ciudad a participar en el Consejo de Infancia. Se inició con un total de 11 centros educativos participantes en el curso 2014-2015 y, poco a poco, se han ido incorporando nuevos centros. En el curso 2022-2023 han participado un total de 21 centros (el 71 % de los centros educativos de la ciudad).

El Consejo de Infancia de Mataró está formado por dos representantes de cada centro educativo (uno de 5.º y otro de 6.º de Primaria). Estos representantes son elegidos por los propios centros educativos y, por lo general, el consejero o consejera de 5.º curso permanece dos años. Esto facilita, en primer lugar, la integración de los nuevos representantes en esta estructura y, en segundo lugar, la continuidad del proceso.

Por lo general, al inicio del curso escolar, las consejeras y los consejeros de 6.º curso presentan el Consejo de Infancia a los niños y niñas de

5.º curso de su centro educativo, motivándolos a presentar sus candidaturas. La selección de los representantes la realiza cada centro educativo (por votación, al azar, en otros son los mismos referentes de aula, etc.), si bien desde la facilitación del Consejo de Infancia se recomienda motivar a las niñas y niños a presentarse voluntariamente y escoger al azar al representante, promoviendo así la igualdad de oportunidades para todos.

Una vez están los representantes seleccionados, se genera un primer espacio de encuentro y conocimiento entre quienes participarán en el Consejo de Infancia durante ese curso escolar. En esta primera sesión se fomenta la reflexión, el diálogo y el conocimiento sobre los Derechos de la Infancia y en especial sobre el derecho a la participación. Esta fase es clave para generar un ambiente de conocimiento, confianza, comunicación y respeto que facilitará trabajar de manera cooperativa durante todo el curso. Paralelamente, se realiza una reunión con las familias y tutores legales de las niñas y niños que se incorporan, con el objetivo de presentar el funcionamiento del Consejo de Infancia e invitarles a que sean cómplices entusiastas de este proceso.

La temática del Consejo de Infancia es anual. Por lo general, desde los centros educativos participantes se realiza una consulta a los niños y niñas de 5.º y 6.º de primaria y la selección final (por votación a mano alzada) se realiza en la sesión de constitución del Consejo de Infancia en el Salón de Plenos del Ayuntamiento. Este acto se realiza alrededor de la fecha del Día Universal de los Derechos de la Niñez (20 de noviembre).

Una vez se constituye el Consejo de Infancia y se selecciona el tema, se identifican las principales áreas del Ayuntamiento que podrían implicarse, así como entidades o instituciones de la ciudad relevantes por su vinculación con la temática. La idea es compartir conocimiento, sumar esfuerzos y crear red entre el Consejo y otros actores relevantes de la ciudad, para generar mayor impacto.

Desde diciembre a mayo, se realizan un total de seis sesiones, de aproximadamente una hora y media a dos horas, en diferentes espacios públicos de la ciudad (bibliotecas municipales, centros cívicos, entre otros). En las dos primeras sesiones, consejeros y consejeras reflexionan y profundizan sobre la temática (clarificación de conceptos, situación en Mataró, causas y consecuencias para la infancia y para la ciudadanía en general, etc.). En la tercera y cuarta sesión, el Consejo de Infancia se plantea un reto concreto y diseña un plan de acción para lo-

grarlo; y, en las dos últimas sesiones, se lleva a cabo la propuesta y se evalúa todo el proceso.

Durante el mes de junio se celebra el acto de clausura del Consejo de Infancia en el que las consejeras y consejeros presentan al alcalde y los concejales de la ciudad un resumen del proceso realizado, las propuestas llevadas a cabo, sus peticiones y principales aprendizajes.

Durante estos ocho cursos de recorrido, el Consejo de Infancia de Mataró ha trabajado diferentes temáticas, entre ellas: parques y jardines de la ciudad; civismo; pobreza y solidaridad; resolución positiva de conflictos desde la no violencia; cambio climático; discriminación y género; pobreza, distribución de los recursos y desperdicio alimentario.

El rol de las personas adultas que facilitan este proceso es proponer dinámicas y provocar situaciones que promuevan la participación activa de las niñas y niños, su empoderamiento y el ejercicio de su ciudadanía. De este modo, la participación es un medio y no un fin en sí mismo. A participar se aprende participando. Por eso, durante todo el curso, desde el Consejo de Infancia se fortalecen las competencias, aprendizajes y habilidades que facilitan el ejercicio de este derecho. Es decir, tan importante es el abordaje de la temática seleccionada como la promoción de los principios y valores que sustentan la educación para la participación: la empatía, la escucha activa, el diálogo, el trabajo en equipo, la cooperación, etc.

El rol y compromiso de los centros educativos participantes, en especial de los maestros y maestras de 5.º y 6.º de primaria, es clave durante todo el proceso. Por este motivo, es fundamental que exista una comunicación fluida y constante entre el Consejo de Infancia y los centros. Para ello, desde el Consejo de Infancia se llevan a cabo varias acciones:

- Envío de comunicaciones escritas (correos electrónicos, presentaciones, etc.) para formalizar el proceso de inscripción, la selección de candidaturas al Consejo de Infancia, la selección de la temática, entre otros.

- Libreta viajera. Cada centro educativo se le facilita una “libreta viajera” en la que cada consejera o consejero puede plasmar reflexiones, dibujos, etc. sobre la temática que se está trabajando. Estas libretas se exponen durante el acto final del Consejo de Infancia.

- Sistematización de cada sesión. Después de cada sesión, se envía a los centros educativos y a



las familias de los niños y niñas un documento resumen con las principales dinámicas realizadas y actividades, así como con las principales reflexiones y acuerdos tomados.

- Reunión de seguimiento con docentes referentes de cada centro educativo. Se realiza durante el segundo trimestre del curso con el objetivo de explicar cómo se está desarrollando el Consejo y en qué aspecto se solicita a los centros su apoyo para llevar a cabo determinadas tareas dentro del aula. Es fundamental destacar la necesaria implicación de los centros para garantizar que los consejeros y consejeras puedan compartir con el resto del alumnado lo que están haciendo en el Consejo de Infancia. Algunos mecanismos que diferentes centros educativos han puesto en marcha son: un mural o buzón de sugerencias del Consejo de Infancia, facilitar los tiempos a los consejeros para que puedan compartir dentro del horario lectivo lo que hacen en el Consejo de Infancia, incluir alguna noticia del Consejo en el boletín escolar, etc. Solo de esta manera, los consejeros y consejeras se convierten en verdaderos representantes de los otros niños y niñas de sus centros educativos.

Por último, es importante mencionar que el Consejo de Infancia de Mataró es un referente para otras áreas del Ayuntamiento y entidades de la ciudad que, año tras año, realizan encargos y peticiones para incorporar la voz y mirada de la infancia en diferentes acciones y proyectos de la ciudad (diseño de planes locales, participación en eventos de la ciudad, entre otros).

4. Escuela y ciudad: una experiencia de participación democrática de la infancia

A continuación se explican dos experiencias que evidencian la relación existente entre las asambleas de aula, el Consejo de representantes y el Consejo de Infancia del municipio. Sus objetivos son:

- Participar en espacios de diálogo, de acción colectiva y ciudadana.
- Colaborar en la mejora de la convivencia en el aula, en la escuela y en la ciudad con propuestas a necesidades concretas.
- Aprender los valores de la democracia y la ciudadanía desde la propia experiencia.

4.1. Empatía, diversión, comunidad, respeto: cuidemos nuestros derechos

Durante el curso escolar 2021-2022, el Consejo de Infancia de Mataró profundiza sobre las situaciones de discriminación que se dan en diferentes ámbitos de nuestra sociedad y en las cuales las niñas y los niños son protagonistas o espectadores directos. Los consejeros y consejeras participantes elaboraron unos cortometrajes sobre distintas formas de discriminación: por razón de género, de origen, acoso escolar, adultocentrismo¹.

Los dos consejeros de nuestra escuela presentaron los vídeos al Consejo de representantes y juntos elaboraron un guion para trabajar con los cuatro grupos del ciclo Medio (3.º y 4.º) y del ciclo Superior (5.º y 6.º).

Las sesiones consistían en una breve presentación personal de cada uno de ellos, de sus funciones como consejeros y como referentes de aula, visionado de vídeos y tertulias sobre el tema. Se dieron conversaciones muy intensas e interesantes durante las cuales los niños y las niñas de los diversos grupos compartieron experiencias personales (de dentro y fuera de la escuela), estrategias para frenar situaciones de discriminación, reflexiones, etc.

Lo máspreciado fue observar cómo fueron capaces de gestionar las emociones que surgían durante las conversaciones, la sinceridad y la toma de conciencia. Los consejeros condujeron la sesión autónomamente y sus aportaciones, algunas en forma de metáfora, aprendidas durante las sesiones del Consejo de Infancia, acompañaban el diálogo de una manera muy digna y respetuosa.

4.2. La erradicación de la pobreza

La segunda experiencia se ha realizado este curso 2022-2023. El Consejo de Infancia esta vez ha trabajado sobre el primero de los Objetivos del Desarrollo Sostenible: la erradicación de la pobreza. En diciembre, el Consejo de representantes elaboró el guion para un trabajo de investigación y reflexión sobre el tema que sus compañeros y compañeras de los grupos de 5.º y 6.º tenían que desarrollar de manera personalizada.

En enero se llevó a cabo una puesta en común en cada aula a partir de una dinámica cooperativa.

1. Los cortometrajes se pueden ver en la noticia que hay publicada en la página web de la escuela: ¡Empatía, diversió, comunitat, respecte: Cuidem els nostres drets!

De ahí cada grupo elaboró sus propias conclusiones. Entre los meses de febrero y marzo, y gracias a la colaboración de una familia de la escuela que trabaja en el ámbito social y de infancia, se hizo una sesión con cada uno de los cuatro grupos del ciclo con el objetivo de ayudar al alumnado a entender el concepto de pobreza, reconocer sus síntomas y sus causas.

Paralelamente, los consejeros, con uno de los grupos de 6.º, llevaron a cabo una auditoría sobre el aprovechamiento alimentario y la incoherencia ética que supone el desperdicio. Entre las acciones, además de analizar los residuos que se recogen en las aulas, hicieron una entrevista a la dirección del centro y a la coordinadora del comedor escolar.

Durante los meses de mayo y junio, los diez niños y niñas de un grupo impulsor, formado por los representantes, los dos consejeros y un compañero o compañera de cada grupo que actuaba como invitado, participaron en un espacio de soluciones: indagaron sobre la relación que existe entre pobreza y vivienda. Llevaron a cabo diversas entrevistas para recoger información sobre la dificultad que tienen algunas personas para conseguir un hogar donde vivir, hablaron con la concejal y un técnico de vivienda, una trabajadora social del Ayuntamiento de Mataró y con una portavoz de SOS Racismo.

De las entrevistas, realizaron una recogida de datos y observaron que existe una situación de injusticia, marcada por diversos prejuicios, que provoca que haya personas que, por sus circunstancias personales, tengan dificultades para acceder a una casa donde vivir: personas migradas, personas pobres (sobre todo mujeres y jóvenes sin trabajo o con trabajos precarios), etc. Señalaron los agentes responsables (los bancos, las administraciones públicas, las inmobiliarias, etc.) y posibles soluciones. Descubrieron que hay diversas entidades y asociaciones que trabajan en defensa de los Derechos Humanos, como SOS Racismo, y eso les dio un ápice de esperanza.

Su reto era pensar y decidir una acción para hacer como escuela. Pero se dieron cuenta de que el tema de la pobreza asociada a la vivienda es muy complejo, porque vivimos en una sociedad que discrimina y que se manifiesta racista y porque el acceso a la vivienda, siendo un derecho de las personas, no está protegido como lo está la salud y la educación.

A partir de este trabajo de indagación, el grupo de diez tomó conciencia y transmitió su conocimiento a todos los compañeros y compañeras de sus respectivos grupos a partir de una historia que crearon ellos mismos, basada en la realidad actual, y que titularon *Todo el mundo quiere un hogar*. Esa fue su acción, una acción de sensibilización.

5. A modo de conclusión: el impacto de la participación democrática en el proceso de aprendizaje en la infancia

El significado de la participación de la infancia se basa en el intercambio, en el diálogo, en la construcción de saberes esenciales para la vida, y con la comunicación, la responsabilidad y el compromiso como valores.

Carla Rinaldi afirma que «la participación es una estrategia educativa que caracteriza nuestro ser y hacer escuela. Participación [...] no solo como tomar parte en alguna cosa, sino más bien como ser parte, es decir, esencia, substancia de una identidad común, de un nosotros al que damos vida participando. De este modo [...] educación y participación se funden: el qué (la educación) y el cómo (la participación) devienen la forma y la substancia de un único proceso de construcción» (Cagliari et al., 2004).

Es necesario que en las escuelas se den mecanismos estables de participación real (información, reflexión y acción), coherentes con una opción pedagógica que redunde en el beneficio común y comunitario.

Cuando a las niñas y a los niños se les da la oportunidad de dialogar y compartir sus opiniones y sus puntos de vista y estos se entrelazan con lo que reciben de los otros compañeros y compañeras, aprenden sobre ellos mismos y sobre los demás, se desarrolla el pensamiento crítico y la responsabilidad. En este proceso dialógico donde se expresa lo genuino de cada cual, la dimensión colectiva (la representación del grupo y de la escuela) y la comunitaria (entendida así cuando la escuela se propone ser parte del tejido comunitario de la ciudad), el encuentro que se da entre las niñas y los niños, es el espacio donde se hace evidente el derecho de la infancia a la participación, no como un privilegio o una opción, sino como un proceso de aprendizaje básico para una ciudadanía democrática.

Referencias

- Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (2020) *Carta de Ciudades Educadoras*. AICE.
- Cagliari, P Barozzi, A y Giudici C (2004). Pensamientos, teorías y experiencias para un proyecto educativo participado. *Infancia en Europa*, 04(6), pp 43-46.
- Reconocimiento Ciudades Amigas de la Infancia.
- UNESCO (2019): Enseñando y aprendiendo para una participación transformadora. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.



Autoría

Ricard Aymerich Balagueró es maestro y psicólogo. Ha trabajado en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Ha sido maestro, padre y director en la escuela Anxaneta de Mataró (tanto en su etapa como centro privado, como en la etapa como centro público). Ha sido maestro y director en la escuela pública Montserrat Solà. Desde 1986 es miembro del Moviment Educatiu del Maresme (del que fue presidente), de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya (de la que también ha sido presidente) y de la Confederación Estatal de MRP (de la que también fue presidente). Ha dirigido el Proyecto Educativo de Ciudad de Mataró (2001-2003). Es uno de los firmantes del Pacte Nacional per l'Educació de Catalunya (2006). Ha sido concejal de Educación del Ayuntamiento de Argentona. Es miembro desde 2007 del Consell Escolar de Catalunya (desde 2022 como persona de reconocido prestigio en el campo de la educación).

Montse Bobés Solá es diplomada en Educación Social por la Universidad de Barcelona (UB), experta en Políticas Sociales de Infancia (Universidad Complutense de Madrid) y diplomada en Derechos Humanos, mención educación por la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia) e Instituto de Estudios P. Juan Montalvo (Rep. Dominicana). Facilita el Consejo de Infancia de Mataró desde su creación, en el año 2014. Actualmente es especialista en educación en el área de Desarrollo de Programas de la Fundación Educación y Cooperación (EDUCO). Lleva 25 años vinculada a organizaciones de infancia y de cooperación internacional al desarrollo.

Encarni Prados Martínez es maestra de Educación Infantil y Primaria por la Universidad de Barcelona (UB). Especialista en el Tratamiento psicopedagógico de la diversidad escolar (UAB), Inmersión y soporte lingüístico (UB) y Pedagogía Sistémica (Institut Gestalt). Asociada al "Moviment Educatiu del Maresme". Su carrera profesional se inicia hace poco más de treinta años en las "Escoles Bressol" de Mataró y se desarrolla en el segundo ciclo de Educación Infantil y en el ciclo Inicial de Primaria (primero en la escuela concertada y a partir de 2002 en la escuela pública del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya). Forma parte del equipo que diseñó e impulsó el Proyecto para la escuela Montserrat Solà, como centro de nueva creación en el año 2007. Durante estos años, además de desempeñar sus funciones como maestra, ha ejercido las de secretaria, coordinadora, jefa de estudios y actualmente directora.





Tres proyecciones del exterior, dos de las torres de Plaza de España y la tercera de los edificios de la calle San Bernardo, bajo la cubierta del Consejo Escolar del Estado. Esta impresionante fotografía recoge la multiplicidad de puntos de vista de una misma realidad. La estructura de metal y madera que soporta el techo enmarca las imágenes que se proyectan en este instante. Dos imágenes reconocibles de la Plaza de España con sus torres de altura imponente y un cielo luminoso entre nubes y claros. La imagen con el soporte rectangular de mayor formato permite ver el contraste de la torre con el resto de edificios. La ubicación del edificio del Consejo nos permite tener un enfoque privilegiado de este rincón de Madrid. La segunda proyección con formato vertical realza la altura relevante de la torre con más intensidad. Y, por último, otra proyección de gran formato nos permite contemplar los edificios cercanos al Consejo, desde su fachada de la calle San Bernardo. En el centro, supervisando la escena, dos cámaras oscuras de lente construidas durante el taller.



BIBLIOTECA ESTELAR: UN ENTORNO LECTOR

STAR LIBRARY: A READING ENVIRONMENT

Eva González Gutiérrez, María Fernández Fernández

CEIP Estela de Zurita, Zurita (Cantabria)

Resumen

El proyecto que se presenta, firmemente arraigado en la comunidad educativa, percibe el fomento de la lectura como un pilar educativo esencial. Se trabaja para cultivar el valor de la lectura, potenciar la comprensión oral y escrita, y a su vez nutrir estas habilidades para fortalecer la educación en general y la formación ciudadana.

El artículo detalla las diferentes actividades que se llevan a cabo en este sentido. Destaca la importancia de la metodología empleada, el aprendizaje-servicio, que permite la participación directa del alumnado, en la tarea de acercar la lectura a toda la comunidad local.

Por ello, esta iniciativa, que impulsa la lectura como bien común, trasciende los muros del centro educativo y beneficia a la población, que se enriquece en un entorno rural escasamente poblado, con limitados recursos e infraestructuras socioculturales.

Palabras clave: Aprendizaje-servicio, biblioteca, comunidad educativa, lectura, municipio, participación.

Abstract

The project presented in this paper is firmly rooted in the educational community and considers the promotion of reading as an essential educational pillar. It means to cultivate the value of reading, enhance oral and written comprehension, and in turn nurture these skills to strengthen education in general and citizenship training.

The article details the different activities that are carried out in this sense. It highlights the importance of the methodology used, service-learning, which allows the direct participation of students in the task of bringing reading to the entire local community.

Therefore, this initiative, which promotes reading as a common good, transcends the walls of the educational centre and benefits the population that is enriched in a sparsely populated rural environment with limited resources and socio-cultural infrastructures.

Keywords: Service-learning, library, educational community, reading, municipality, participation.

I. Introducción

«Mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, puede cambiar el mundo».

Atribuida a
Eduardo Galeano

En nuestro colegio nos encanta la lectura, los libros, las historias, y que todo el mundo pueda acceder a los libros. Además, siempre nos ha ilusionado la idea de tener una biblioteca, ya que el colegio es muy pequeño y no teníamos espacio para ello. Así se nos ocurrió hacer una biblioteca en el patio, pero no solo para nosotros, sino para todo el pueblo, que todos pudieran ser socios y poder tener la posibilidad de acceder al préstamo de libros sin tener que trasladarse al pueblo más grande, donde sí disponen de biblioteca municipal.

De esta forma, el alumnado de 4.º, 5.º y 6.º de primaria (que, debido a la naturaleza rural de nuestra escuela, forma un solo grupo-clase), se embarcó en la emocionante aventura de montar una biblioteca para toda la comunidad, una *Biblioteca Estelar* como metáfora de un espacio de exploración, reflexión y crecimiento, en el que cada libro es una estrella en un universo de conocimientos e ideas. El alumnado da vida a este universo con su participación y contribución activa.

Esta experiencia no solo les permitió trabajar en contenidos de lengua y herramientas TIC, sino que también fomentó en ellos un fuerte sentido de pertenencia y responsabilidad cívica. Se animó al alumnado a entender que pueden contribuir a mejorar la sociedad con sus ideas y trabajo. En este sentido, la creación de la biblioteca no solo ha sido un proyecto educativo, sino también un ejercicio de empoderamiento y participación social del alumnado.

2. Nuestro colegio

El CEIP Estela de Zurita es una pequeña joya rural. Está ubicado en un pueblo de apenas 960 almas.

Hace 15 años tomamos la decisión de transformar nuestro enfoque educativo y colocar a nuestros alumnos y alumnas en el centro del escenario, como auténticos protagonistas, considerando sus necesidades, potenciando su autonomía y fomentando su interacción con los demás y el espacio. ¿El resultado? Nuestro colegio pasó de albergar 15 alumnos y alumnas a vibrar con la energía de 80 almas jóvenes y curiosas. Eso sí, hemos llegado a nuestro límite, ¡el edificio no da para más! Pero, en términos de aprendizaje, no conocemos límites.

Nos embarcamos en esta transformación respetando la esencia de lo rural y el valor de nuestras aulas multinivel, que a nuestro parecer, añaden una riqueza incalculable al proceso de aprendizaje en todos los aspectos: curricular, social y emocional. La chispa de innovación surgió al orientar la enseñanza en torno a los ritmos e intereses individuales del alumnado, poniéndolo en el centro de todo y, por encima de todo, despertando su curiosidad por aprender. Para alcanzar esto, nos apoyamos en unos pilares básicos que conforman la esencia de nuestra escuela:

- Hemos guardado los libros de texto de todas las materias y niveles y dado la bienvenida al aprendizaje práctico y contextualizado.

- Nos despedimos de los exámenes tradicionales. Aquí el alumnado aprende movido por el amor al conocimiento y no por la presión de superar una prueba.

- Toda la comunidad educativa y el entorno se convierten en herramientas de aprendizaje. Cada experiencia es una oportunidad para aprender algo nuevo.

- Cuidamos nuestros espacios de aprendizaje para que sean acogedores y agradables, favoreciendo el protagonismo de cada niño y niña. ¡Bienvenidos a espacios que inspiran!

La escuela está organizada en aulas-materia (Ciencias, Matemáticas, Inglés y Lengua), y cada docente es especialista en su área. Esto permite que todos los maestros y maestras conozcan a cada uno de los alumnos y alumnas, y viceversa. Esta cercanía es esencial para una metodología que coloca al alumnado en el centro, permite que le conozcamos, responder a sus necesidades e intereses individuales, entender su desarrollo emocional y relacional, y adaptar su proceso de aprendizaje de manera óptima.

Por supuesto, nada de esto sería posible sin un claustro dedicado y apasionado por su labor. Solo dos de nosotros tenemos destino definitivo en el centro, el resto ha elegido estar aquí en comisión de servicios, atraídos por el entusiasmo de participar en este proyecto. En este punto, es imprescindible agradecer a la Consejería de Educación, Formación Profesional y Universidades de Cantabria, que al conceder estas comisiones, garantiza la continuidad de nuestro maravilloso equipo docente, pieza clave para llevar a buen puerto nuestra misión educativa.

3. El proyecto

Nuestra meta es que cada alumno, cada alumna, sea protagonista de su aprendizaje. Valoramos profundamente su interacción activa y participativa con el



entorno. Con esta visión en mente, surge el proyecto, enmarcado en la enriquecedora metodología de aprendizaje-servicio.

3.1 Necesidad social que atiende nuestro proyecto

Ubicados en una zona rural sin servicio de biblioteca para préstamo de libros, vimos una gran oportunidad para traer este necesario recurso a nuestro pueblo. Las zonas rurales a menudo carecen de servicios culturales, y creemos firmemente que las escuelas deben desempeñar un papel activo en el fomento de la cultura, convirtiéndose en protagonistas en la vida comunitaria y motor generador de cultura.

¡Imagina caminar a la biblioteca en lugar de tener que coger el coche para acceder a sus servicios! Poder simplemente pasear y, a la vuelta de la esquina, sumergirte en un mundo de letras e historias. ¿Así no se facilitaría el acceso a la lectura enormemente?

Y nos pusimos manos a la obra.

3.2 Beneficios educativos para nuestro alumnado

Nuestro alumnado, niños y niñas llenos de energía y entusiasmo, se ilusionan por embarcarse en nuevos proyectos. Pensamos que sería magnífico canalizar ese ímpetu hacia el beneficio social, haciéndoles conscientes de que son una parte activa e influyente de la sociedad, que con su participación son capaces de generar cambios y mejoras.

Promover en el alumnado de esta edad la conciencia de que son miembros importantes de una comunidad que pueden aportar y recibir, ayuda a fomentar en ellos valores de solidaridad y responsabilidad. Así, más allá de los contenidos académicos tradicionales, el alumnado aprenderá a trabajar no solo para su propio beneficio, sino también para el de los demás, contrarrestando la tendencia al egoísmo que suele prevalecer en una sociedad tan enfocada en lo material y lo individual.

3.3 Beneficios para el entorno

Nuestro pueblo ya alberga una biblioteca, la biblioteca escolar abierta al municipio que, aunque pequeña en tamaño, cumple una gran misión: ser un punto de encuentro para diferentes generaciones, un espacio para compartir intereses y conocimientos. No se trata solo de la cantidad de libros, sino del lazo comunitario que se teje en torno a ellos.

4. La inspiración detrás del proyecto

Como se ha indicado, el proyecto nació de la necesidad de dotar a la escuela de una biblioteca. La creación de un espacio de estas características dentro de las instalaciones del centro educativo se presentaba como un desafío insuperable, debido a las limitaciones de espacio existentes; solo contamos con cuatro aulas y un vestíbulo. Además, el constante crecimiento del alumnado en número, de 15 niños y niñas hace 15 años a 54 en el curso 2017-2018, cuando empezamos a concebir la idea de la biblioteca, agravaba la dificultad. Ante la falta de un rincón para los libros y dada la importancia que le damos a la lectura, surgió una idea audaz: ¿por qué no construir una biblioteca en el patio?

Para materializar la idea, pensamos en emplear un módulo de construcción similar a los usados en las obras como oficinas o vestuarios. Pero nos enfrentamos a un desafío considerable: la financiación. Aquí es donde la Junta vecinal jugó un papel crucial, extendiendo la visión inicial de una biblioteca escolar a lo que es hoy: la biblioteca del pueblo, accesible a todos los residentes.

La Junta vecinal adquirió un módulo de construcción de segunda mano que, con la inestimable ayuda de las familias, transformamos en una acogedora biblioteca. Lo pintamos, instalamos suelo de madera, calefacción y estanterías.

Para incentivar la inscripción del vecindario y fomentar el sentido de pertenencia, emprendimos una campaña de difusión en la que se estableció una condición para obtener el carné de socio de la biblioteca: la donación de un libro ya leído, ya fuera para adultos o juvenil. Tenemos una gran cantidad de literatura infantil, pero necesitábamos ampliar nuestra colección para personas adultas.

La estrategia desarrollada permitió no solo enriquecer nuestro fondo bibliográfico sin requerir un gran desembolso, sino también hacer que cada vecino se sintiera participe en la creación de la biblioteca. Por supuesto, esta donación puede seguir realizándose en cualquier momento, aportando libros ya leídos para que otras personas puedan disfrutar de ellos. Hasta la fecha, hemos recibido una gran cantidad de donaciones. Contamos con fondo bibliográfico que alcanza unos 2400 títulos de literatura infantil, juvenil, para adultos y de consulta.

Con los objetivos del compromiso de contribuir al entorno, la ambición de entender y poner en marcha los sistemas de organización de una biblioteca y el fomento de la participación del alumnado, estos tomaron la iniciativa de dar vida a este proyecto.

La implicación de dicho alumnado en esta importante tarea se desarrolla en el apartado 6.

5. Descripción del servicio y tareas que incluye

El principal servicio de esta biblioteca es el préstamo de libros y consulta, tanto para las familias del centro como para los habitantes de la localidad.

Las tareas comprenden la inclusión de los ejemplares en el programa AbiesWeb, clasifica-

ción y organización en las estanterías, y gestión del préstamo. Asimismo, abarca la organización de actividades de animación y fomento de la lectura.

El alumnado de 4.º, 5.º y 6.º de Educación Primaria es el responsable de llevar a cabo estas tareas, con el respaldo del docente encargado de la biblioteca y de algunas familias voluntarias. Este alumnado recibe formación sobre el manejo del programa AbiesWeb, por lo que se encarga del registro de los libros y del proceso de préstamo. Para ello, se organizan grupos de tres y se establecen turnos para realizar las diferentes tareas: registro, pegado de tejuelos, organización de las estanterías, etc., todo lo que implica el funcionamiento de la biblioteca.

El alumnado también se encarga del horario de apertura al público para el servicio de préstamo o lectura. Este servicio se ofrece todas las mañanas durante el recreo y durante el tiempo de lectura en el centro, ya que se dedica media hora diaria a la lectura por placer en todo el colegio. Además, con la ayuda de familias voluntarias que asisten al alumnado, la biblioteca está abierta dos tardes a la semana, para aquellos habitantes del pueblo que no pueden visitarla en horario matutino.

Otra tarea es mantenerse al tanto de las novedades literarias o de los intereses de los lectores para la adquisición de nuevos ejemplares. Con este objetivo, se proporciona a los bibliotecarios un presupuesto de 80 euros al mes.

Por supuesto, todo esto se acompaña de la capacidad para trabajar en equipo, considerando las contribuciones de todos y todas, respetando cada propuesta, colaborando y llegando a acuerdos.



pegando tejuelos / escaneando tejuelos / ordenando alfabéticamente

6. Cómo se hace realidad el proyecto

El alumnado es el verdadero artífice y protagonista de la *Biblioteca Estelar* desde el principio. ¿Cómo han logrado hacerlo realidad?

Una vez que tenían muy claro que querían una biblioteca en el centro, surgió el primer desafío: ¿dónde? El colegio es muy pequeño y no hay áreas comunes. El único espacio común es el patio, así que el patio fue la solución, junto con un módulo de obra. Para adquirir este módulo, el alumnado se puso en contacto con el presidente de la Junta vecinal de Zurita y así solicitar su colaboración financiera en la compra. Este aceptó, pero planteó a nuestro alumnado cómo podía justificar ante los vecinos dicho gasto, y ahí surgió la idea de abrir la biblioteca al pueblo. Si todos pueden utilizarla, la Junta vecinal puede justificar la inversión, ya que beneficia a toda la comunidad.

Al tomar esta decisión surgió otra necesidad: el fondo bibliográfico del colegio es casi totalmente de literatura infantil y juvenil, no hay libros de adultos, ¿cómo los obtenemos? El alumnado propuso una solución: para ser socio de la biblioteca, se debe donar una novela de adulto que ya se haya leído. Para difundir la noticia en el pueblo se organizó un buzoneo. En los folletos se anunciaba la fecha de la deseada inauguración, se invitaba a todo el vecindario, y se daba a conocer el horario de atención al público en la biblioteca.

Las primeras donaciones comenzaron a llegar. El alumnado las clasificó, revisó y, al igual que con el resto de los ejemplares que ya teníamos, las introdujeron en el programa AbiesWeb, que se utiliza para gestionar la biblioteca. También imprimieron y pegaron tejuelos además de organizar correctamente los libros en las estanterías.

El día de la inauguración todo eran nervios. El alumnado organizó actividades para ese día, estableció contacto con un poeta y músico local, y con-

taron sus cuentos favoritos. Ese día también acudieron autoridades como la alcaldesa de Piélagos y representantes del Centro de Profesorado de Cantabria (CEP), y lograron que la prensa se hiciera eco del evento.

Pero todo esto no hubiese sido posible sin la colaboración del trabajo en red del AMPA del centro Estela de Zurita, la Junta vecinal de Zurita de Piélagos, el Ayuntamiento de Piélagos, la librería El Crucero y del CEP de Santander. Gracias.

7. Actividades de fomento a la lectura

Una vez en marcha la biblioteca, surgieron otras necesidades, como implementar actividades para motivar y fomentar el hábito lector. Así, nuestro alumnado se puso manos a la obra y, a lo largo de estos años, han surgido diversas actividades y proyectos, algunos de forma más constante en el tiempo y otros puntuales, que responden a necesidades u oportunidades del momento en el que nos encontramos.

7.1 Club de lectura

Dada la existencia de una biblioteca, se generó casi de manera ineludible la necesidad de formar un club de lectura. Este no es un club de lectura convencional, ya que participa todo el colegio, desde Educación Infantil hasta 6.º de Educación Primaria.

Al alumnado le encanta leer, por lo que el club de lectura se centra principalmente en dedicar un tiempo de lectura diario para todos y todas. La elección de la lectura es libre y los docentes les asisten en la elección si lo necesitan, ayudándoles a desarrollar un criterio literario y a formar su





identidad como lectores. Se llevan a cabo conversaciones individuales sobre la lectura, sin intención evaluativa, solo por compartir.

Durante este tiempo, se realizan charlas sobre libros y miniasambleas. El alumnado recomienda aquellos libros que considera lecturas excelentes. En estas recomendaciones se habla sobre la trama, autoría, ilustración, por qué lo recomiendan, etc. Sus compañeros y compañeras hacen preguntas sobre el libro.

Además, se han creado zonas de lectura en todo el centro, espacios propicios para leer y escuchar. En el Club de Lectura:

- NO se determina si un libro es apropiado o no al nivel del alumnado.
- NO se hacen preguntas de comprensión, ni toma de notas, informes o redacciones.
- NO se hace registro de vocabulario.
- NO hay premios ni recompensas por la cantidad de lectura.
- NO hay música, se mantiene un ambiente silencioso.

Los derechos del lector de Daniel Pennac, conocidos por el alumnado, siempre están presentes durante la lectura:

- 1) El derecho a no leer.
- 2) El derecho a saltarnos páginas.
- 3) El derecho a no terminar un libro.
- 4) El derecho a releer.

5) El derecho a leer cualquier cosa.

6) El derecho al bovarismo¹.

7) El derecho a leer en cualquier sitio.

8) El derecho a hojear.

9) El derecho a leer en voz alta.

10) El derecho a callarnos.

Acompañar y compartir es fundamental, al igual que disponer de un fondo bibliográfico suficientemente amplio y actualizado para que cada lector y lectora encuentre un libro con el que disfrutar. Por ello, el profesorado revisa constantemente los títulos disponibles, conoce las lecturas y, sobre todo, está abierto a las peticiones de los usuarios y usuarias de la biblioteca, que llegan a través de los responsables. De esta manera se atiende a la diversidad.

7.2 Cuentos en la ventana

¿Quién no se asomó a la ventana, también a la de su ordenador, durante la pandemia?

La pandemia de COVID-19 nos cambió la vida, las relaciones, la forma de enfocar nuestro trabajo en la escuela. Era necesario encontrar formas innovadoras de mantener a los niños y niñas conectados y seguir alimentando su amor por la lectura y el aprendizaje.

Cuentos en la Ventana nació como una necesidad del alumnado de infantil, sin saber que esos cuentos

1. Enfermedad de transmisión textual. (Término alusivo a *Madame Bovary*, la protagonista de la novela homónima de Flaubert, lectora compulsiva y apasionada de novelas románticas.) Daniel Pennac, *Como una novela* (1992).

iban a aportar tantas cosas. El alumnado de primaria se involucró de lleno en esta actividad, y preparó con esmero la selección y lectura de los cuentos.

Cuentos en la Ventana continuó tras el confinamiento. No pudimos obviar los grupos burbuja, pero sí nos permitieron mantener entre el alumnado el espíritu que generó la actividad y que nos reforzó como comunidad. Se podía mantener cierto contacto y cohesión, podíamos vernos y sentirnos.

Actualmente la actividad sigue realizándose, ya no en la ventana, pero el espíritu sigue siendo el mismo. La continuidad ha supuesto mucho esfuerzo y dedicación entre bambalinas pero, gracias a ellos se han vivido reencuentros e ilusiones; han ayudado a superar miedos y a sentir más seguridad; han permitido disfrutar de la lectura y generar expectación. Han ayudado a sentar unas bases sólidas para iniciar nuevos aprendizajes y consolidar los ya iniciados. Han cumplido sobradamente la idea que los generó.

7.3 Conleemos

Conleemos, leemos mucho, todos los días y sobre cualquier tema que nos interese. A menudo se trata de literatura, otras veces de textos científicos o noticias, generalmente de todo un poco. Se aprovecha el momento de la asamblea porque genera un ambiente cálido y acogedor en el que el alumnado se siente seguro y tranquilo, lo que facilita su compromiso con la lectura y les permite disfrutar del regalo que supone que otra persona les lea. Esa persona puede ser alguien del centro, un niño o una niña o un adulto; alguien ajeno a él o cualquiera a quien le apetezca y sea invitado.

Si la lectura es una novela, simplemente disfrutamos de ella. Si se trata de textos científicos, conversamos sobre ellos, formulamos preguntas y exponemos nuestras opiniones y experiencias. Esta actividad desarrolla la atención, la percepción auditiva, la comprensión oral, la adquisición de nuevo vocabulario y el saber escuchar. Además, fortalece los lazos emocionales al favorecer sentimientos de pertenencia, cercanía y disfrute.

7.4 Booktubers

Es bien sabido que esta generación está inmersa en el mundo de Internet, las tecnologías y las imágenes, pero esto no es incompatible con la lectura; más bien, ambas pueden complementarse. En el proyecto *Booktubers*, hemos unido ambos elementos con la ayuda de nuestro alumnado y sus familias. Cada alumno y alumna, de forma voluntaria, graba un vídeo recomendando alguna lectura o contándonos su cuento favorito. Este se sube a la página web del colegio para que todos puedan disfrutar de esa recomendación. Es un excelente ejemplo de cómo se puede adaptar

la pasión por la lectura al mundo digital de una manera creativa y atractiva.

7.5 Recreamos portadas

Otra de las iniciativas específicas implementadas es el proyecto “Recreamos portadas”. En esta actividad, nuestro alumnado tuvo la oportunidad de dar vida a las portadas de sus libros favoritos. Seleccionaban una portada de libro y la replicaban a través de montajes fotográficos, protagonizando ellos mismos las escenas y utilizando cualquier material que desearan incorporar. El resultado de este proyecto, que tuvo una duración de una semana, fue verdaderamente asombroso. En el enlace, que se proporciona al final del artículo, se puede apreciar la gran ilusión y participación que generó esta propuesta. Sin duda, “Recreamos portadas” fue una experiencia inolvidable que promovió la creatividad, la expresión artística y, por supuesto, el amor por la lectura.

7.6 Día del Libro

Esta actividad se puede describir como mezcla entre puntual y rutinaria, ya que se celebra solo un día, pero sucede todos los años.

Nuestro Día del Libro es especial, nada de actividades espectaculares o festivales, ese día disfrutamos de la lectura en pijama y lo compartimos juntos de manera especial. ¿Acaso puede haber un mayor placer que disfrutar de un buen libro en pijama y zapatillas?

Tanto alumnado como personal del centro ese día asistimos al colegio ataviados con nuestro pijama favorito y nuestras zapatillas, creando un clima acogedor que completamos con la creación de zonas de lectura, espacios propicios para leer y escuchar. Son cinco horas dedicadas a disfrutar de la lectura, escuchar cuentos, acompañar al pequeño lector. En definitiva, se trata de celebrar la lectura.

8. Evaluación

La evaluación del proyecto de creación de la biblioteca es absolutamente positiva. La implicación del alumnado ha sido total y motivante, la respuesta de las familias muy positiva y la comunidad ha participado plenamente. El interés por la lectura ha mejorado y la escuela se ha integrado aún más en su entorno, siendo una parte activa de este.

Aunque al principio fue arduo poner en marcha el proyecto debido a la limitada disponibilidad de recursos económicos, los abundantes recursos personales paliaron en gran medida esa necesidad, permitiendo hacer realidad el sueño de tener esta biblioteca.

La vecindad ha mostrado su satisfacción con este proyecto y ha estado muy activa en la donación de ejemplares.

Los puntos fuertes han sido la amplia participación de recursos humanos y la satisfacción del alumnado al ver cómo todas sus ideas y propuestas se llevan a cabo y son bien recibidas, tanto por sus propios compañeros y compañeras como por el resto de miembros de la comunidad educativa.

En cuanto a las demás actividades, la evaluación se basa en la observación, el registro diario por parte del claustro y la autoevaluación del propio alumnado. De esta manera, se puede determinar si estas han sido motivadoras, enriquecedoras y han despertado el interés por participar.

9. Conclusión

La manera en que se promueve la lectura en este centro educativo surge de la iniciativa de crear nuestra *Biblioteca Estelar*, respetando nuestra visión del proceso de enseñanza-aprendizaje con el alumnado como el verdadero protagonista, parte activa y participativa del mismo.

Desde la creación de la biblioteca, que funciona desde el curso 2017-2018, han surgido nuevas propuestas, proyectos e ideas que refuerzan el gusto por la lectura en toda la comunidad educativa. Una de las ideas clave del centro es fomentar que los niños y niñas se conviertan en ciudadanos responsables en la sociedad en la que viven y de la cual son parte integral. Queremos que sientan que pueden aportar sus ideas y llevarlas a cabo, y que los habitantes de este entorno rural consideren a la escuela como algo suyo, un lugar para compartir y vivir. La gente mayor del pueblo disfruta en la biblioteca de un rato de conversación y encuentro con la generación más joven y el alumnado

aprende a escuchar y tiene la satisfacción de ser útil a los demás.

El futuro del proyecto está garantizado. Surgen nuevas propuestas y nuevas ideas, todas son escuchadas y se hace lo posible para materializarlas. No siempre todo resulta perfecto, pero también se aprende de las dificultades y los errores. Lo que nunca se debe perder son las ganas de aprender y, sobre todo, de leer. La frase atribuida a Eduardo Galeano que da inicio al artículo nos define muy bien: «Mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, puede cambiar el mundo».

«La biblioteca escolar no debe ser un lugar, la biblioteca somos los lectores y las lectoras, le damos vida y la hacemos crecer».

Fuentes



Blog Booktubers



Web lectura



Cuentos en la ventana



Autoría

Eva González Gutiérrez es directora, maestra de Educación Infantil y Primaria, con destino definitivo en este centro desde el año 2008. Actualmente imparte el área de Matemáticas a todo el alumnado de primaria. Cuando llegó al colegio hace 15 años vio la necesidad de un cambio de metodología, ya que, si no, estaba abocado al cierre. Poco a poco este cambio se fue llevando a cabo, al principio en soledad, pues dado el tamaño del centro solo existía una plaza de maestra, con el tiempo y gracias a la colaboración de las familias que siempre creyeron en el proyecto, se unió María, la otra autora del artículo.

Después de 15 años en el centro, se ratifica en su enamoramiento de esta forma de enseñar, que tanta implicación y trabajo conlleva, pero que le hace inmensamente feliz. Junto a María Fernández y el resto del claustro han sido muchos los reconocimientos a su labor, con varios premios y menciones (Proyecto Escuelas Creativas de Fundación Telefónica y Fundación El Bulli, Premio Nacional de ApS en el fomento a la lectura, Mención en los premios MEP a las Buenas Prácticas Educativas), esto anima a seguir adelante pero, sobre todo, el hecho de ver a los niños y niñas con la felicidad que acuden al centro, es el verdadero motor que la mueve a seguir día a día.

María Fernández Fernández es secretaria, maestra de Educación Infantil y Primaria. Con destino definitivo en el centro desde 2016. En la actualidad es la maestra de las áreas de Ciencias Sociales y Arte. Se siente afortunada porque desde que llegó al centro encontró en Eva un gran apoyo, con la que comparte la misma mirada de la infancia. Cree importante la formación del profesorado que permita a cada docente mejorar día a día y encontrar su camino en la enseñanza. Camino que no es fácil, requiere entrega diaria pero, como todo aquello que requiere un esfuerzo por nuestra parte, la recompensa es enorme. Es el hecho de ver que la manera en la que acompañamos a nuestro alumnado permite que sean felices, que aprendan por el placer de encontrar respuestas al mundo que les rodea, lo que te hace seguir adelante con las mismas ganas que el primer día.



Por primera vez vemos a una de las alumnas de la Escuela Superior de Diseño de Madrid participando en el taller. Acaba de colocar una cámara pegada a la pared de donde se obtendrá una solarigrafía. De la inmediatez de la cámara digital o del propio teléfono móvil acabamos de entrar en otro proceso en el que el tiempo, la calma y la contemplación van a marcar nuestro universo creativo. Desde este recodo, esa cámara captará la luz del sol durante meses. Esa es la espera. El resultado lo estamos viendo en las solarigrafías que ilustran cada artículo de esta revista.



ESCUCHA, SUENA A PARTICIPACIÓN.

Una banda de música intergeneracional

LISTEN, IT SOUNDS LIKE PARTICIPATION

An intergenerational music band

Vicenta Rodríguez Arroyo, Luciano Silvestre Lizondo

Colegio Santa María (Valencia)

Resumen

El origen de nuestra banda de música es una iniciativa de varios profesores del Colegio Santa Marta (Valencia), que, animados por su vocación musical y docente, quieren promover y fomentar la práctica de la música para toda la comunidad educativa. Es una nueva forma de favorecer la participación desde una actividad lúdica y educativa a la vez. La peculiaridad es que la banda de música está formada por alumnado, antiguos alumnos, profesorado y familiares, todo un ejemplo intergeneracional.

El proyecto se inicia en el año 2010 con la participación de un grupo de músicos en un acto organizado por la asociación de vecinos que recorren las calles del popular barrio de la Fuensanta (Valencia) con la imagen de la Virgen de los Desamparados, patrona de la ciudad. Desde entonces se han realizado numerosos conciertos, destacando su labor solidaria y humanitaria. Cada curso escolar hay una institución social a la que va destinada la recaudación de los donativos y de las colaboraciones económicas recogidas en el concierto de música; con este gesto, se va ampliando el círculo de la participación social y solidaria.

La participación en festivales de música juvenil y en los conservatorios profesionales y los intercambios musicales con agrupaciones en diferentes localidades, hacen visible la implicación de diferentes instituciones y diversas realidades sociales, relacionadas siempre con la música.

A lo largo de estos años numerosas personalidades han aceptado ser los padrinos o madrinas de la promoción de educandos de la escuela de música que se incorporaban a la banda colegial. Esto ha marcado un horizonte para la participación de la sociedad en el seno del centro educativo.

Los medios de comunicación se han hecho eco en numerosas ocasiones de la particularidad de esta banda de música y su disponibilidad para participar en cualquier acto cultural.

Palabras clave: Comunidad educativa, música, implicación, intergeneracional, nuevas experiencias, participación, solidaridad.

Abstract

The idea of the music band rises from the initiative of several school teachers who, prompted by their artistic and musical vocation and by their concern with teaching, want to promote and foster the practice of art music in the educational community. This is a new way to encourage participation by means of an activity that is both recreational and educative. What makes this action such a great and intergenerational model is the fact that the music band is made up of students, teachers and their families.

This project was born in 2010, when a small group of musicians were taking part in the popular celebration (organised by the community association) on behalf of Virgen de los Desamparados, whose image was being transported through the streets of the well-known neighborhood of La Fuensanta (Valencia). There have been many concerts ever since with a humanitarian and solidarity purpose: the funds collected through the concerts celebrated every school year go to social and welfare institutions; with this gesture, the circle of social and solidarity involvement gradually broadens.

Participation in youth music festivals and professional conservatories and musical exchanges with groups in different localities, make visible the involvement of different institutions and diverse social realities, always related to music.

In the course of these years, many have been the prominent and distinguished people who were offered and accepted to become the patrons of the promotion of learners of the music school when, as trainees, these young people entered and first joined the school band, something which has fired the starting signal for the social commitment within the educational system.

Mass media widely and repeatedly reported on the particular feature and peculiarity of this music band and on their willingness to be part of any cultural event.

Keywords: Educational community, music, commitment, intergenerational, new experiences, participation, solidarity.

1. Origen. Comienzan a afinar los instrumentos

Desde los 10 hasta los 76 años, todo un abanico de generaciones conforma la banda de música del Colegio Santa María en Valencia. Esta formación musical surge de la iniciativa de un grupo de profesorado de todas las etapas educativas (Infantil, Primaria y Secundaria), músicos de vocación y algunos por titulación. En esas largas conversaciones de docencia y sueños compartidos, se comienza a diseñar un proyecto para promover y fomentar la práctica de la música entre el alumnado, el profesorado y las familias del centro educativo.

Y así se empiezan a buscar partituras de fácil interpretación para los músicos y asequibles para los que se van iniciando en la pequeña banda colegial. Los diferentes niveles en los conocimientos y en la práctica musical exigen ensayos todavía muy rudimentarios. Sin embargo, se van conjuntando las notas y los silencios para armonizar ilusiones y vivencias compartidas. Se siembran las semillas de la participación para que todos se sientan invitados y protagonistas.

El proyecto va cuajando en la comunidad educativa, pronto se incorporan algunos familiares a los ensayos y surge el primer compromiso de actuación en público: la imagen peregrina de la Virgen de los Desamparados, patrona de Valencia, visita el popular barrio de la Fuensanta en unos actos organizados por la asociación de vecinos, con motivo de la celebración de su aniversario. Nuestros músicos, grandes y pequeños, afinan sus instrumentos, ordenan sus partituras y amenizan el recorrido por las calles y plazas, donde el vecindario disfruta de una experiencia novedosa y festiva.

2. Mínima estructura para grandes horizontes

Todos los proyectos requieren un mínimo de organización para poder funcionar adecuadamente. Al inicio del curso 2010-2011, y tras la primera experiencia pública, se precisó programar unos tiempos de ensayo que combinaran el horario escolar para alumnado y profesorado, con unos espacios que, fuera de su horario laboral, permitieran la participación del antiguo alumnado y de los familiares que se incorporaban al grupo musical. Se marca un día a la semana, durante el tiempo de descanso entre la jornada lectiva de la mañana y la tarde, de tal manera que pueda asistir alumnado, profesorado y algunos familiares, sobre todo, los abuelos que quieren acompañar a sus nietos en esta actividad y desarrollar el talento musical, escondido en su biografía.

En realidad, una banda de música es un conjunto de intérpretes de instrumentos de viento y percusión, sin embargo, entre el profesorado hay un pianista, que acompaña y enriquece las interpretaciones musicales. Cuando se inaugura la escuela de música del colegio, se ofrece la formación para aprender a interpretar a través de diversos instrumentos como el piano, la guitarra o el violín. Algunos de estos educandos entran a formar parte de la banda musical del colegio. Este es otro elemento diferenciador en la composición y que acrecienta la participación de los artistas, sea cual sea su pasión por uno u otro instrumento, sin tener que someterse a la rígida estructura instrumental de una banda de música habitual.

De todo el profesorado con titulación profesional de Música, se eligió a D. Luciano Silvestre como director de la banda por su preparación en la técnica de dirección, por su amplia formación musical pero, sobre todo, por su enorme capacidad para descubrir talentos musicales, para despertar vocaciones artísticas y para ilusionar a mayores y pequeños. Acompaña siempre a cada músico, no hay pentagrama que se resista, ni nota musical que resulte inasequible. Su espíritu motivador es un acicate para el aprendizaje del alumnado.

Las investigaciones en el mundo de la neurociencia nos muestran la importancia de escuchar música y tocar algún instrumento para desarrollar y mejorar las conexiones cerebrales. En nuestro colegio pudimos comprobar que, a lo largo de las evaluaciones, el alumnado que practicaba con un instrumento y asistía a la formación en solfeo, mejoraba su comprensión lectora y matemática. Al mismo tiempo, aprendía a organizar eficazmente su tiempo de estudio y aumentaba su capacidad de concentración y atención en el aula. En el transcurrir de los cursos, hemos ido constatando la certeza de las investigaciones neurocientíficas.

3. Escuela de música: necesidad de formación

El planteamiento de crear una escuela de música surge de la propia necesidad de formación que tienen los participantes en la banda de música y los candidatos. El conocimiento de las normas musicales es imprescindible y solo se pueden impartir desde la profesionalidad. Se pone en marcha la contratación de docentes, se diseña un puzzle de horarios para combinar aprendizaje de instrumento con el solfeo, y se eligen unos materiales y libros de apoyo, que sean faros para navegar por las partituras y por los recovecos de la armonía. Se solicita a la Administración educativa la autorización para poner en marcha la escuela de música, y que el alumnado que adquiera los estudios necesarios pueda acceder a los conservatorios

de música y continuar allí la formación superior. Son ya varias las alumnas que han superado las pruebas y se han incorporado a diferentes conservatorios, la formación trasciende lo meramente lúdico y permite alcanzar nuevas metas. Hay que destacar el esfuerzo que supone compaginar los estudios postobligatorios con los cursos en el conservatorio.

El centro educativo, fuera del horario lectivo, genera nuevas posibilidades para utilizar las aulas y que se dediquen a la adquisición de las competencias musicales. Curiosamente, las estanterías acogen los atriles, los instrumentos cobijados en sus fundas protectoras y las carpetas, que dejan entrever las hojas de las partituras. Es importante señalar que el alumnado del curso al que pertenece el aula es muy respetuoso con todo este “kit musical” de los compañeros de la escuela que, lejos de incomodar, anima y fortalece el sentido de la música en el grupo de clase.

En torno a la festividad de Santa Cecilia, patrona de la Música, los educandos hacen su entrada oficial en la banda de música, acompañados por sus profesores de la escuela y siempre apadrinados por una persona relacionada con el mundo educativo. Es un acto emotivo, en el que participan los familiares, los compañeros y personas que forman parte de la vida colegial y del entorno, en ocasiones, miembros de las asociaciones falleras, vecinales y deportivas también han acudido para participar en este evento. Tenemos que resaltar que la comunidad valenciana es una tierra de músicos y de artistas y, cualquier celebración en este sentido, encuentra siempre aceptación. Se inicia este acontecimiento con la bienvenida a los asistentes; a continuación, la banda interpreta obras musicales pertenecientes a diferentes géneros y estilos y, al inicio de la segunda parte, se nombra a los candidatos entregándoles su instrumento, la carpeta para sus partituras y se les acompaña a su silla preparada para

acoger al nuevo músico. Las palabras de la persona que ejerce el padrinazgo son siempre de esperanza y confianza, de ánimo educativo y de ofrecimiento de horizontes. Son siempre personalidades modelo y ejemplo para los educandos, bien por su trayectoria musical, como Mikel Aizpurúa de músicos sin fronteras, directores y profesorado de conservatorios profesionales, compositores de música y miembros de la banda municipal, o personas de gran compromiso con la educación. Con especial cariño tuvimos a D^a. María José Catalá, en el año 2013, entonces consellera de Educación y Cultura, y ya en 2016 a D^a. Encarna Cuenca Carrión, entonces presidenta del Consell Escolar de la Comunidad Valenciana y actual presidenta del Consejo Escolar del Estado.

En 2022, en el acto de entrada a la banda de música, tuvo una intervención el coro de voces blancas de la escuela de música. La complementariedad de la música con el conjunto vocal resultó muy atrayente, por lo que supone de ampliación de la expresión artística, que no se limita a la interpretación musical con instrumentos. Es una nueva propuesta para despertar vocaciones artísticas y de desarrollo de las competencias.

Los educandos que entran a formar parte de la banda de música del colegio pertenecen a la comunidad educativa y, por lo tanto, pueden ser alumnado, profesorado o familiares. Todos ellos, atraídos por la música y deseosos de pertenecer a la banda. Algunos de los mayores asisten a las clases de formación en la escuela como un aprendiz más. Este aspecto es un elemento enriquecedor para la comunidad escolar y un acicate para la unidad, ya que ayuda a la formación de equipo y desarrolla el sentido de pertenencia. A lo largo de esta década, abuelos, padres y madres, tíos y antiguo alumnado han enriquecido la pluralidad de generaciones que configuran la banda.



Evidentemente, no todos los miembros de la banda de música permanecen en el tiempo. Muchos abandonan la interpretación, algunos se abren camino profesional o universitario en otros países y, con la edad, algunos van perdiendo facultades y no pueden asistir ni a los ensayos ni a los conciertos.

Sin embargo, la formación no se reduce al tiempo marcado en la escuela, sino que se amplían los espacios y actividades diseñadas para el crecimiento musical con la colaboración de otros músicos.

4. Cuando nos unimos con otros aprendemos más y lo hacemos mejor

Salir de nuestra zona de confort, de las costumbres adquiridas, requiere esfuerzo. Resulta menos seguro transitar por los caminos desconocidos, nos exige mirar a lo lejos para descubrir posibilidades nuevas. A esta ruptura con la tranquilidad se une que no es fácil ni siempre ofrece un éxito reconocido. Por este motivo, en algunos centros educativos se cae en la rutina y en el desarrollo de lo cotidiano, sin sobresaltos metodológicos. Luchamos en estas lides los equipos docentes para que no se nos escape una mala gestión en la aventura educadora.

Con el deseo de innovar en la educación reglada y no reglada y aplicando este principio de abandonar la

zona de confort, nuestra escuela de música y nuestra banda se pusieron en marcha para participar en certámenes de jóvenes músicos, con el objetivo de conocer otras agrupaciones y otras formas de interpretar las piezas musicales. Cada curso escolar participamos en el festival musical para colegios, con la ventaja de que no hay ganadores ni perdedores, solo aficionados con mucha ilusión y ganas de compartir sus melodías. Normalmente, este festival de bandas se desarrolla en una gran plaza, dentro de un centro comercial, por lo que, todos los visitantes, compradores y curiosos disfrutan de un tiempo de ocio acompañados por unas tonadas de diferentes épocas y estilos. Una vez más, el compromiso de las familias para participar en estos actos es encomiable.

Cuando se trata de aprender no importan las distancias ni las fechas del calendario, es lo que sucede al programarse la colaboración con otras escuelas de música y conservatorios profesionales. Son actividades siempre bienvenidas en nuestra escuela. Para los músicos, tocar junto a otros músicos es motivo de alegría, se comparte talento, conocimientos y surge la amistad. Para los aprendices es, además, una ocasión para conocer otros estilos y explorar las capacidades de su instrumento. Se va ampliando la historia con diferentes acontecimientos. Primero fuimos invitados a la clausura de la semana cultural en la escuela Allegretto; posteriormente, fortalecimos lazos de hermandad con el Círculo musical del pueblo de Gestalgar (Valencia), en un concierto y cena; también



compartimos atriles para interpretar juntos las piezas musicales en el Conservatorio Profesional de Música de Llíria. El hecho de compartir escenarios y atriles refuerza el espíritu musical.

La historia adquirió una dimensión más vibrante cuando el vecindario de la localidad de Montroy salió a las calles para disfrutar del desfile de su banda, la Unión Artística Musical y la visitante, nuestra banda de música del Colegio Santa María. Era la primera toma de contacto, preparatoria para el gran momento del mes de julio de 2018: la participación en la cabalgata en Disneyland París. Una noche, las familias y los músicos se embarcaron en un autobús camino de la capital francesa, para poner el broche final a una de las jornadas en el emblemático parque. Los niños y las niñas disfrutaron el doble: podían entrar en todas las atracciones y, al final del día, compartir su música con los visitantes turistas. Un sueño infantil que se hizo realidad.

Continuaron los intercambios musicales con otras bandas juveniles, todas ellas pertenecen a un centro artístico musical y sus músicos tienen una edad similar. La peculiaridad de nuestra banda colegial es que la horquilla de edad abarca desde 3.º de Primaria hasta la tercera edad. Esta especificidad aporta notas únicas a nuestro relato, ya que cada participante aporta una perspectiva y un talento distinto.

5. Convertir lo extraordinario en habitual

Un numeroso grupo de personas asiste habitualmente a los conciertos colegiales. En un principio, se desarrollaban en el salón de actos, allí empezaron a faltar sillas y a subir la temperatura ambiental por la elevada cantidad de público, por lo que fue necesario cambiar de ubicación. Dado que el colegio dispone de buenos patios ajardinados, se acondicionaron músicos y espectadores al aire libre, disfrutando del sonido y de los aromas que la tarde ofrece; lo que se ganaba en fragancia y buena visibilidad de los músicos, se perdía por la acústica, las notas musicales se elevaban hasta las nubes para difuminarse y los ruidos de la calle taponaban los silencios que requieren los acordes. Nuevamente, había que buscar un mejor emplazamiento en los espacios colegiales. Por fin se encontró un recinto amplio, con capacidad para varios centenares de asistentes, donde la escucha, si no era perfecta, al menos permitía cierta calidad en la recepción del sonido: el gimnasio del centro. A partir de este momento, se convertiría con mucha creatividad y algunos elementos decorativos en una sala de conciertos, tan acogedora que todos se sienten en casa y en familia. Focos en la zona del escenario donde se sitúan los músicos, largas alfombras de caucho para proteger el suelo deportivo, centenares de sillas organizadas para favorecer la visión y la audición, etc. Puede pa-

recer una obviedad sin importancia esta descripción del acondicionamiento del gimnasio para convertirse en sala para el concierto, sin embargo, encierra muchos valores que pueden pasar desapercibidos. Supone un equipo de profesorado, alumnado y la persona de mantenimiento, dispuestos a trabajar juntos con el fin de colocar todos los enseres necesarios en los días previos al concierto. Se reconoce la implicación del profesorado de Educación Física, que modifica sus programaciones para dejar libre el gimnasio durante unas cuantas sesiones de clase, con la consiguiente aceptación por parte del alumnado. Una vez acabado el evento, hay que volver a desmontar toda la decoración y los enseres para devolver el gimnasio a su estado deportivo habitual. La unión de manos disponibles y serviciales produce hermosos frutos educativos. También con esto aprendemos todos.

Para los actos colegiales que requieren acompañamiento musical, siempre hay un grupo de músicos dispuestos a participar y a dedicar parte de su tiempo a los ensayos y preparativos para que nada falte y la comunidad educativa pueda disfrutar. Entre otros actos, se acompaña a los alumnos y alumnas, vestidos con sus típicos trajes de falleros, que recorren las calles del barrio para visitar el monumento fallero y los casales —son los espacios de reunión y convivencia de los socios— a los que pertenecen el presidente y la fallera mayor infantil. Este gesto de hermandad pone en valor la alegría compartida, el reconocimiento a una fiesta popular y, al ser un recorrido abierto a todos, contribuye a la participación de todo el vecindario. En otras ocasiones, la banda de música colegial se une a una asociación fallera para vivir juntos los actos y actividades durante todas las fiestas de la gran semana de marzo. Es imprescindible destacar la participación de la banda de música acompañando a los falleros en la ofrenda de flores a la Virgen de los Desamparados, uno de los actos centrales de las fiestas. En ese acto se unen a la banda algunos de los familiares de alumnos que pueden tocar algún instrumento. El atractivo religioso de pasar por la plaza, levantar la mirada hacia la estructura de madera, mientras los ramos de flores van cubriendo espléndidamente el manto, y dejar que los ojos de la Virgen se crucen con los propios, no tiene parangón. Vivir esos momentos suple las carencias musicales.

En algunas ocasiones, el concierto de música se ha realizado en un parque público, organizado conjuntamente por diferentes organismos del distrito o de la ciudad: parroquias y asociaciones culturales forman alianzas y requieren la presencia de la banda de música para presentar proyectos o para estrechar lazos. La armonía de la música es contagiosa con las personas.

La música y sus intérpretes pueden ayudar, y mucho, en la sensibilización de la sociedad. En ocasiones las palabras son oídas, pero no escuchadas, los carte-

les se leen, pero se olvida su mensaje. Con el fin de dar a conocer la excelente labor solidaria de Cáritas, se organizó un concierto en la plaza donde se sitúa la sede diocesana. Se convocó a todos los que quisieran asistir para que pudieran apoyar, animar, colaborar y conocer la extensa tarea de Cáritas, aprovechando que se celebraba el Día de la Caridad, y convenía reconocerlo públicamente, porque es más que dar una limosna o contribuir con un donativo. La banda de música colegial participó en el acto y se consiguió llenar la plaza y los alrededores, turistas y vecinos, familias y voluntarios, trabajadores cercanos y viandantes, atraídos por las melodías, se unieron a la celebración y muchos tomaron contacto con una realidad de pobreza que suele esconderse en lo cotidiano. Es la cara amarga de los que sufren y que solo desde la justicia social encuentra respuesta y solución.

En el deporte la música también juega su papel, no solo en los momentos de pódium, con los himnos de los equipos ganadores. En el estadio de fútbol del Valencia C. F. cada semana, antes de comenzar el partido, la banda de música invitada hace un desfile por el campo saludando a las aficiones y acompañando a los futbolistas. Se prepara el ambiente para la sana competición.

Llegados a este punto podemos pensar: ¿cuándo van al colegio este alumnado y su profesorado? Siempre están de fiesta. Evidentemente, esto no es así. Es importante aclarar que el compromiso con la educación no se ve afectado, ni hay ausencia al centro educativo, ni repercute en la asistencia a las clases. Toda esta actividad musical se realiza fuera del horario escolar o en los días no lectivos, con lo que supone de entrega generosa de tiempo y de renuncia a los propios momentos de vacación. La música alegra y une a las personas, permite a los mayores disfrutar en sus propios espacios y a muchos de los que viven en soledad les colma de compañía y amigable conversación. Dice Inma Shara, directora de orquesta, que la música ayuda a conseguir el equilibrio entre cuerpo y alma. Nosotros lo hemos conseguido en las personas de más edad, cómo mantienen la ilusión y se sienten rejuvenecidos cuando participan en los ensayos, o cuando interpretan piezas musicales en un concierto.

En el Día de Europa, 9 de mayo, visita Valencia el presidente de la Comisión Europea y le recibe el delegado del Gobierno en la Comunidad Valenciana. Hasta aquí no deja de ser un acto protocolario. Lo significativo es que le acompañan a nuestro colegio para escuchar un pequeño concierto con varias piezas musicales y con la interpretación del “Himno a la Alegría” conmemorativo de la efeméride. Los medios de comunicación recogieron el momento y los miembros de la banda de música estuvieron felices por haber sido colaboradores en la celebración. Este fue el colofón al trabajo interdisciplinar llevado a cabo en el colegio, un recorrido didáctico por Europa, sus ini-

cios, los países que la configuran, su cultura, etc. El alumnado había decorado las aulas y expresado con diferentes técnicas artísticas el sentido de la Unión Europea. Hoy, con la mirada actual, tendremos que replantearnos en educación cómo podremos reforzar el sentido de unidad y de paz en esta Europa maltrecha por la guerra en Ucrania o cómo evitar que el Mediterráneo sea el féretro de esperanzas y futuro para tantos ciudadanos y ciudadanas de otras tierras, que vienen a buscar una vida digna.

En este sentido, el Consejo Escolar de la Comunidad Valenciana organizó un simposio para desarrollar la diversidad y la pluralidad en la sociedad con el título *Una mirada abierta al mundo*. Durante varios días, en aquel febrero de 2017, reconocidos ponentes fueron desgarrando contenidos educativos, sociales, económicos, para extraer conclusiones que pudieran iluminar a toda la comunidad educativa que está representada en el Consejo Escolar. La música no faltó y un pequeño grupo de cámara interpretó varias piezas musicales que ayudaron a reflexionar lo compartido y, al acompañar las palabras de los intervinientes, las hicieron resonar con más intensidad. Conviene aclarar que la música no es un mero adorno elegante, ni una excusa para rellenar huecos en un evento, ya que para el alumnado y profesorado participante es un motivo para preparar, con antelación, los temas musicales que completen las ponencias que se están desarrollando, lo cual les invita a conocer la temática del simposio. Aprender siempre y con todo.

Nuevamente, el Consejo Escolar de la Comunidad Valenciana organiza en una mañana de sábado, unos talleres para niños y niñas con sus familias. El objetivo es leer en familia, leer cuentos, leer partituras, leer expresiones artísticas... hacer de la lectura un tiempo de encuentro e intercambio. En lo que nos correspondió, en el taller de música los participantes aprendieron unos cuantos elementos esenciales para poder interpretar las piezas musicales con sencillos instrumentos que solo requerían una pequeña experiencia previa: platillos, caja china, pandereta, etc. Ni la lluvia, ni el tiempo desapacible minaron el ánimo de los asistentes, la alegría de compartir unos con otros, la riqueza de la pluralidad y el deseo de participar para poder llevar a los claustros y a las asociaciones de madres y padres esta experiencia que superó las expectativas.

También la música puede unir a diferentes bandas y agrupaciones musicales con un objetivo reivindicativo. En mayo de 2016, en defensa de las aulas de los centros privados concertados en la Comunidad Valenciana, se organizó el “Concierto por los conciertos”, jugando con el doble significado de concierto, el musical y el acuerdo entre los titulares de centros educativos y la Administración educativa, que los reconoce como centros sostenidos con fondos públicos, mediante el módulo económico del concierto. En aquellos días, numerosas aulas estaban condenadas a



cerrar sus puertas por decisión de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte y desde el sector de la enseñanza concertada se organizó este concierto, que aglutinaba a todos los músicos, adultos, infantiles y juveniles, que pertenecían a los centros, con el fin de dar a conocer a la sociedad la situación que se estaba viviendo en muchas comunidades educativas. Lejos de ser una manifestación, fue una concentración, donde a través de la música se reivindicaba un derecho y se exigía una reconsideración de la Orden publicada. La propuesta fue bien acogida y marcó un hito en la historia educativa.

Cada año, el Día de la Mujer se celebra en el colegio un concierto de música para seguir iluminando la senda de la igualdad entre hombres y mujeres. Como ejemplo de participación de los miembros de la comunidad educativa, en uno de estos conciertos intervino una alumna francesa que estaba haciendo las prácticas del máster de formación del profesorado de Secundaria. Es una cantante profesional de jazz, Mélanie Lapalus, cuya intervención fue apoteósica y admirable.

Otro día de celebración musical imprescindible es el dedicado a los mayores, a los abuelos que fielmente acuden cada día al centro, acompañando a los nietos, los recogen cuando están enfermos y los esperan pacientemente con la merienda a la salida de las extraescolares. Merecen el público reconocimiento a su generosa disponibilidad y a su colaboración familiar y colegial con un concierto homenaje. Destacamos el pasacalle musical acompañando a las personas que pertenecen al centro de mayores de los barrios. La experiencia intergeneracional de nuestra banda nos ayuda mucho a la hora de compartir tiempo y espacio con los mayores, al elegir las piezas musicales que son más conocidas, al caminar a su paso por las aceras, al procurar que nos escuchan bien. Adaptarnos a su ritmo nos hace valorar la riqueza de las diferencias.

6. Y llegó la COVID-19

Se cerraron los centros educativos, nos quedamos en casa, pero la vida escolar tenía que continuar y la vida musical también. Aprovechando las tecnologías, el profesorado de la escuela de música impartió sus clases a través de videoconferencias, la práctica resultaba complicada, pero fue eficaz para no perder el ritmo de aprendizaje. ¿Y los ensayos? Se hacían en casa, el director de la banda enviaba por correo electrónico las partituras para ensayar, ahora que teníamos más tiempo, y el día previsto, cada músico o cada familia música, grababa un vídeo interpretando la pieza encomendada. Se enviaba a un padre que recogía pacientemente todos los vídeos y hacía una composición preciosa en la que aparecían todos los participantes de la banda y de la escuela de música. Esta iniciativa pedagógica, continuaba alimentando el sentido de pertenencia a la banda y se compartía con toda la sociedad a través de las redes sociales del colegio. La música, una vez más, unía corazones y a la comunidad educativa.

7. La solidaridad, a través de la escala musical, dar el DO Mayor

Los conciertos son gratuitos excepto cuando son solidarios. Se diseñan unas entradas simbólicas, pero los donativos son reales y necesarios.

La bella localidad de Lorca había finalizado el curso 2011 con las paredes de las aulas rotas, los patios con las heridas abiertas y la población escolar con la desolación de los colegios destrozados por el terremoto. Urgía ponerse a recuperar espacios y a volver a levantar las paredes caídas. La actividad educativa esperaba comenzar en septiembre, aun en medio de las dificultades. Desde muchos lugares de España llegaron las ayudas económicas para colaborar en la reconstrucción y rehabilitación de los centros educativos. También nuestra banda de música congregó a muchas personas

solidarias y comprometidas, la música estrechaba lazos con los murcianos y la generosidad fue muy grande.

En esa mirada al horizonte, que tanto se trabaja en los centros, fuimos a recalar en una escuela que se estaba construyendo en Burkina Faso. La verdadera igualdad nace de las posibilidades de estudiar; de escribir el futuro de la propia vida en un pupitre y con un docente. Nuevamente, la banda de música supo poner las notas musicales de la solidaridad para que aquel alumnado africano recibiera la colaboración económica que les permitiera poner en marcha sus aulas. El curso siguiente sería un orfanato en Madagascar el que recibió la cooperación para que la falta de familia no supusiera para el alumnado más pobreza y desamparo. La música llenaba los corazones de emociones y ayudaba a mejorar las condiciones de vida.

El cambio climático y la irresponsabilidad de algunas personas provocaron un aterrador incendio en la Sierra Calderona (Valencia). Muchos pueblos vieron desaparecer bajo las llamas sus ganados y sus cosechas, sus recuerdos y sus propiedades. Urgía poner esperanza y ayuda económica en aquel desastre. En el colegio se eligió la localidad de Gestalgar por la participación de la banda de música con su Círculo Musical. Enlazar afectos y partituras, en una acción solidaria, es un aprendizaje imprescindible para la comunidad educativa.

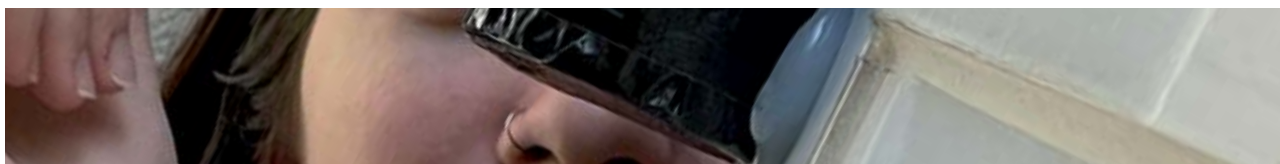
Entre las familias que conforman el centro educativo siempre hay algunos enfermos. En ocasiones son miembros de la banda de música. Esta situación nos lleva a organizar un concierto benéfico, con el objetivo de subvenir las necesidades económicas que tienen las asociaciones e instituciones para continuar su labor, promover la investigación de la enfermedad y tratar de encontrar el remedio sanitario o farmacológico adecuado. Desde nuestro espacio de conciertos nos hicimos cercanos a la asociación *Vivir como antes* (Asociación para la lucha contra el cáncer de mama), a *Asonevus* (Asociación española con nevus gigante congénito), a *Aspanion* (Asociación de padres de niños con cáncer de la Comunidad Valenciana). Ciertamente, la ayuda económica es necesaria, sin embargo, el aspec-

to educativo es muy importante. El profesorado y el alumnado investigan, intercambian y elaboran un trabajo sobre la enfermedad, sus consecuencias para la vida cotidiana, la repercusión social de la asociación. Cuando se conoce algo en profundidad, la colaboración es más efectiva y el aprendizaje más duradero.

Una interesante iniciativa musical y solidaria fue un concierto organizado para adquirir instrumentos de música destinados a agrupaciones musicales de Siria. La sociedad tiene que ser sensible a los lugares que han perdido la paz y, en la medida de lo posible, concienciar del valor del diálogo, del consenso, para evitar el enfrentamiento. Comenzar aquí, en lo particular, para que los efectos puedan ser universales. Si empezamos, por lo local, el mundo tendrá raíces de paz. Otra bella colaboración fue el aprender a interpretar el Himno de Ucrania para el concierto solidario, con la presencia de las familias ucranianas refugiadas que forman parte de nuestro colegio.

8. Conclusiones

La música siempre es un medio para acercarnos a las realidades sociales y con ello implicar a las familias, comprometer al profesorado y dotar al alumnado de las competencias personales y sociales que contribuyen a su educación. En la banda, la armonía combina las ideas musicales con la participación de todos los instrumentos: sonidos diferentes pero acordes. Esta es la clave de Sol para desarrollar el proyecto educativo: participación, solidaridad, sensibilidad ante los vulnerados, la riqueza de la diversidad, la complementariedad de las diferencias. En la banda aprendemos juntos, unos de otros, mucho alumnado que finaliza sus estudios en el colegio continúan asistiendo a ensayos y conciertos, se sienten comprometidos y atraídos por este espacio de aprendizaje más allá de lo curricular, más acá en lo personal. Las familias y profesorado viven la grata experiencia de pertenecer a la banda, como una forma de mejorar el entorno. Recordemos, *las palabras mueven, el ejemplo arrastra*. Seamos presencia significativa y transformadora.



Autoría

Vicenta Rodríguez Arroyo nace en tierras salmantinas al inicio de los años 60. Dejó de ser analfabeta muy pronto, en los colegios y en su hogar, en la adolescencia aprendió de la vida y de los libros. Al llegar a la universidad se dio cuenta de que, a mayor conocimiento, más fácil resulta aprender y obtener títulos: Magisterio especialidad Ciencias Humanas, licenciatura en Filosofía y Letras, máster en Organización y Práctica Educativa: especialista en Dirección de Centros, licenciatura en Ciencias Religiosas.

Directora del Colegio Santa María en Valencia, su vocación docente se desarrolla cada día en los patios y en el barrio, ejerce como profesora de Filosofía en Secundaria, siempre con ojos y oídos abiertos para aprender con los docentes y con las familias.

Comparte la pasión educativa con los estudiantes de Magisterio de la Universidad Católica de Valencia y con la Universidad CEU San Pablo de Valencia. Acompaña las prácticas de los estudiantes del Máster de Formación del profesorado de Secundaria.

Es miembro del Consejo Escolar de la Comunidad Valenciana y es la secretaria autonómica de Escuelas Católicas de la Comunidad Valenciana.

Luciano Silvestre Lizondo nace en Llíria el 28 de abril de 1974. Inicia sus estudios musicales en la Banda Primitiva de Llíria a la edad de 5 años. Durante este periodo cuenta con grandes maestros, quienes le inculcan el gusto por la música y un sentimiento especial hacia ella. En el año 1987 entra a formar parte de la Banda Juvenil de la Primitiva de Llíria, obteniendo dos años después el Primer Premio en el Certamen Internacional de Valencia. Desde 1990 es miembro de la Banda Primitiva.

En 1999 termina sus estudios de Magisterio, donde cursa la especialidad de Música. Ese mismo año, entra a formar parte del claustro del Colegio Santa María de Valencia, donde ha ido inculcando el estudio de la música en sus alumnos. En el año 2010 crea una banda dentro del colegio, formada por los miembros de la comunidad educativa (alumnos, exalumnos, profesorado y familiares). Ha realizado numerosos cursos de dirección de coro, participando en los certámenes organizados por el Ayuntamiento de Valencia.



Fotografía de una de las cámaras estenopeicas colocadas en el edificio del Consejo Escolar del Estado. Tienen solo un pequeño agujero perforado en la pared por el que entra la luz para formar la imagen. Está pintada de negro tanto en su interior, para disminuir los reflejos, como en su exterior, para favorecer los cambios de temperatura que ayudan a la condensación de agua sobre la superficie del papel. Se cargan con una hoja de papel fotosensible la cual, debido a la larga exposición de tiempo, formará la imagen por ennegrecimiento directo.

Solo si conocemos el proceso de la solarigrafía, podemos comprender el valor de esta fotografía. Así comienza todo: un bote negro y un trozo de pared bien elegido por su ubicación. A partir de aquí, el tiempo y el cuidado de quienes lo hacen posible.



PROYECTO KILI KILI: REFLEXIÓN PARTICIPATIVA EN TORNO AL ESPACIO EDUCATIVO

KILI KILI PROJECT: PARTICIPATORY REFLECTION ON THE EDUCATIONAL SPACE

Grupo motor del proyecto Kili Kili

CEIP Larraintzar (Navarra)

Resumen

Este artículo recoge el recorrido del Proyecto Kili Kili promovido por las familias, profesorado y alumnado del colegio público de Larraintzar (Navarra) y por el Ayuntamiento del municipio donde se sitúa.

Kili Kili es un proyecto de inspiración, reflexión y construcción en clave participativa. De construcción física, ya que uno de los objetivos es la transformación de una infraestructura escolar que responde a modelos educativos del pasado, y de creación de comunidad educativa.

El espacio educativo no es un simple contenedor, es una oportunidad educativa y de construcción de vínculos sociales desde su propia configuración. El espacio donde convivimos puede condicionar el modo en el que se aprende y en el que se acompaña a los que aprenden. El centro de Larraintzar hereda una planificación que hoy no es adecuada y hay una necesidad de reorganización integral que dé respuesta a la actual sensibilidad social, ambiental y educativa. Como diría Loris Malaguzzi, el edificio escolar es el tercer maestro o maestra (junto con las familias y el profesorado). Un centro educativo es mucho más que un espacio edificado y, también, que no se nos olvide, de placer, de juego, de retos y, por qué no, de fantasía y procesos creativos.

Este proyecto pretende “hacer *kili kili*”, hacer cosquillas en euskera, encender la chispa de la ilusión en todos los agentes que formamos la comunidad educativa, también en el alumnado, que son ciudadanos y ciudadanas, deseamos que comprometidos con su entorno. Y es que, aunque la ejecución del proyecto es importante, lo es aún más el sentido del trabajo cooperativo y participativo. *Kili kili* es además una herramienta para trabajar con el alumnado valores como el respeto y la responsabilidad por los bienes comunes y el bienestar de todos o el trabajo en comunidad.

Palabras clave: Comunidad educativa, espacios educativos, inspiración, participación, reflexión, valores.

Abstract

This article describes the Kili Kili Project, promoted by the families, teachers and students of the public school of Larraintzar (Navarra) and by the City Council of its municipality.

Kili Kili is a project of inspiration, reflection and construction built around participation. It is also of physical construction, since one of the objectives is the transformation of a school infrastructure that responds to educational models of the past, and the construction of an educational community.

The educational space is not a simple container, but an educational opportunity and a chance to build social bonds from its own configuration. The space we live in together can condition the way in which we learn and the way in which we accompany those who learn. The Larraintzar school inherits a planning that is not adequate today and there is a need for a comprehensive reorganization that responds to the current social, environmental and educational sensitivity.

As Loris Malaguzzi would say, the school building is the third teacher (together with the families and the teaching staff). A school is much more than a built space and also, lest we forget, a space of pleasure, of play, of challenges and, why not, of fantasy and creative processes.

This project aims to “kili kili”, to tickle in Basque, to ignite the spark of illusion in all the agents that make up the educational community, including the students, who are citizens, we hope, committed to their environment. Although the execution of the project is important, the sense of cooperative and participatory work is even more important. Kili Kili is also a tool to work on values such as respect and responsibility for common goods and welfare as well as community work.

Keywords: Educational community, educational spaces, inspiration, participation, reflection, values.



1. Introducción

El colegio público de Larraintzar, situada en el municipio de Ultzama, atiende a las pequeñas poblaciones del valle de Ultzama, Odieta, Anue, Atez y Lantz, con una población aproximada de 3300 habitantes, de las que algo más de 100 familias forman parte de la escuela.

El centro ofrece los ciclos de infantil, primaria y secundaria, en modelo lingüístico D, con enseñanza en euskera como lengua vehicular y asignatura de lengua y literatura castellana. La escuela sirve a esta población desde los años 60, con lo que tenemos generaciones de exalumnos y exalumnas que actualmente son padres y madres de la escuela y tienen un singular conocimiento de la misma. La natalidad, dentro del contexto rural, es variable con picos pronunciados, aunque tendente al descenso.

La escuela es un servicio fundamental del municipio y de la Administración que se constituye como un nodo territorial ya que es un importante espacio, no solo educativo, sino también social, donde se encuentran alumnado y familias de una población muy dispersa. Es precisamente esta condición, la dispersión de la población, la que dificulta la creación de una comunidad educativa cohesionada.

De la necesidad de reflexión colectiva sobre el proyecto de centro y su entorno, nació *Kili Kili*. Dicha necesidad se hizo latente al conocer que el Ayuntamiento de Ultzama, encargado del mantenimiento del centro público de Larraintzar, iba a solicitar en 2021 un documento técnico para analizar la situación del edificio sobre las infraestructuras básicas, así como de adecuación de los espacios a nuevos enfoques educativos, que dieran respuesta a los diversos retos sociales, tecnológicos y ambientales, y a la concepción de formas diferentes de aprender y enseñar. Se trataba de diagnosticar la situación actual y plantear alternativas y soluciones, y así contar con un documento útil para realizar un plan de inversiones de las actuaciones necesarias en el centro escolar durante los próximos años. A su vez, el profesorado del centro había apostado y se comprometía a reflexionar sobre el proyecto educativo del momento a través del *Hezigarri*, proyecto de transformación global que emprendió el centro y que surgió de la necesidad de repensar la educación para dar una respuesta educativa inclusiva que atendiese a la diversidad de todo el alumnado. Desde la APYMA (Asociación de padres y madres), se quiso colaborar en este proceso transformador poniendo en marcha un proyecto de reflexión en clave participativa para toda la comunidad educativa, donde a través de formación, diálogos, talleres,

entrevistas, dinámicas de grupo, acciones detonantes, etc., pudiera conocerse y dar voz al sentir de toda la comunidad y aportar su granito de arena, tanto al diagnóstico de la situación actual, como al planteamiento de los diferentes escenarios de actuación del plan de inversiones del Ayuntamiento y a la reflexión pedagógica del centro.

Se partió de la premisa de que las reflexiones y las conclusiones que se obtienen por parte de las personas implicadas en el proceso, se comparten. Esto permite que la comunidad educativa pueda trasladar sus deseos y necesidades a los equipos técnicos intervinientes y que estos, comprometidos con la comunidad, trabajen desde la escucha.

En este proceso se han definido varios círculos de participación en función de los distintos niveles de implicación: un grupo motor, un grupo colaborador y un grupo informado.

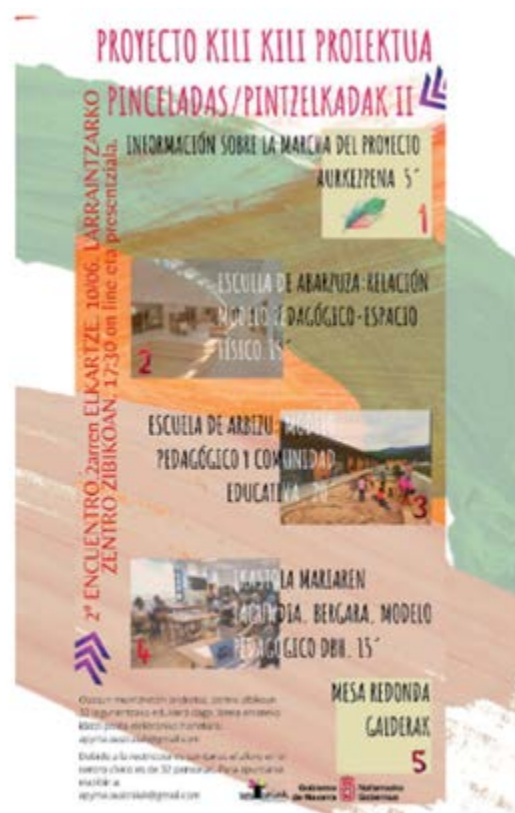
El grupo motor, encargado de promover el proyecto, en sus inicios estuvo formado por un representante del Ayuntamiento del Valle; dos arquitectos especialistas contratados (Clara Eslava y Miguel Tejada), el primero en representación del equipo técnico que elaboró el plan de inversiones y el segundo acompañando el proceso de participación; tres representantes de las familias; tres representantes del alumnado y tres representantes del profesorado. El grupo colaborador lo componen los miembros de la comunidad educativa que participan y colaboran en las actividades previstas.

El grupo informado lo conforma toda la comunidad educativa a la que hace llegar la información recabada durante el proceso.

La participación se ha convertido desde el inicio en una señal de identidad del proyecto, desde ella se dio el pistoletazo de salida a una reflexión más profunda y a una transformación del entorno educativo que traspasa lo físico para dar paso a otra forma de aprender, de hacer, de trabajar, de colaborar, en definitiva, de participar en el proceso del cambio.

Se trata de un proyecto vivo y de largo recorrido, que se adapta a la cambiante casuística del centro escolar en el que se lleva a cabo: un centro público, rural, en el norte de Navarra.

Kili Kili sigue su camino a través de una serie de hitos que se han realizado a lo largo de sus ya tres años de vida y cuyo resumen se presenta a continuación.



Primer año del proyecto: año 2021

Lo primero que se hizo fue definir el proceso del proyecto, era la primera vez que se trabajaba de forma participativa y este paso era muy importante para que saliera adelante. Para ello, nos hicimos ciertas preguntas: ¿Qué entenderemos por “buenos resultados” cuando el proceso llegue a su fin? ¿Con qué contamos? ¿Cuáles son los límites que hay que tener en cuenta? Y de cara al diseño del proceso, ¿qué criterios nos parecen clave?

En esta primera fase nos ayudó Prometea, un equipo especialista en dar apoyo a procesos participativos.

2.1. Acción detonante

Visualizamos la acción detonante como un conjunto de acciones comunicativas y de difusión que sirven para compartir con la comunidad educativa el proceso de reflexión y construcción colectiva que se inicia: objetivos, camino que se debe recorrer, llamada a la participación, etc. También como la acción que enciende la chispa en la comunidad.

Todo comenzó con una propuesta lúdica de juego de palabras que fue muy bien acogida entre el alumnado. Se repartió entre las familias del centro una hoja con veinte palabras, de las que se pedía elegir cinco, sin ofrecer más información. La lista incluía palabras de todo tipo y relacionadas de alguna manera con el proceso.

Había incertidumbre, ¿qué será? ¿qué pasará? Con las palabras que más se repitieron de entre las veinte ofrecidas, se editó un vídeo que pretendía crear suspense y expectativa, y que se difundió el día anterior a la presentación del proyecto.

El 13 de abril de 2021 se repartió a cada alumno un tríptico de presentación del proyecto y una chapa con el logo identificativo del proyecto: una pluma. La idea era que *Kili Kili* llegara cuanto antes a todos los hogares y empezase a generar ilusión. Al mismo tiempo, se invitó a participar en una jornada titulada *pintzelkadak* (pinceladas), en la que se explicaría mejor en qué iba a consistir el proyecto y la importancia que la participación de la comunidad educativa iba a tener en él.

2.2. Proceso de trabajo con el grupo motor

Este es uno de los principales ejes del proceso. El grupo motor fue partícipe de las reuniones de trabajo dirigidas por el equipo técnico especialista en torno a la transformación —espacio y modelo pedagógico— de la escuela de Larraintzar. Las conclusiones se compartieron y amplificaron a través de la voz de los distintos agentes de la comunidad educativa.

Con los resultados obtenidos, el equipo de especialistas redactó el plan estratégico que encargó el Ayuntamiento del Valle. El plan estratégico recoge todo lo trabajado en estas sesiones. Se planteó que el recorrido fuese un hilo conductor que fuera enlazando, a través de los distintos espacios de la escuela,



temáticas y problemáticas, las cuales eran, y siguen siendo, tanto transversales como específicas.

2.2.1. Aulas

Al ser un centro con varias etapas: Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, el planteamiento de las aulas es muy diferente. Para ello, cada representante, previa reflexión y valoración en su grupo, comunicó las prioridades de su etapa.

En este momento del proceso, el equipo docente se planteó la idea de que espacio y metodología iban cogidos de la mano, dado que la transformación del espacio educativo ayuda al cambio. Tenían la oportunidad de transformar el aula convencional para que estuviera acorde a la metodología que habría que utilizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La gran dificultad radicaba en plantear espacios diversificados. La última sesión para reflexionar sobre las aulas se planteó a modo de taller piloto con Lego. El objetivo fue ver y probar cómo se podría funcionar en un taller con más agentes de la comunidad educativa y comprobar cómo se traslada la teoría a la práctica. De esta manera podían trabajar las sensaciones y las posibilidades en un nuevo concepto de aula. Se trabajó también el concepto escala y crear en la mente una idea más cercana a lo que podría ser la realidad, y que no se pudiera plantear aquello de “es que no me hago a la idea”.

El grupo de trabajo se dividió en cuatro: un grupo de infantil, un grupo de primaria y dos grupos de ESO (ya que eran los que menos claro tenían lo que querían). En los dos grupos de ESO había representantes del alumnado para poder tener en cuenta su opinión.



Del taller piloto se extrajeron las siguientes conclusiones:

- En Educación Infantil:

Se pensó el aula como “espacio plaza”, es decir como un espacio en el que puedan realizarse una gran variedad de actividades. Con ventanas y puertas hacia el parque. Se valoran distintas opciones de organización teniendo en cuenta que será un lugar de encuentro, articulación y cohesión de distintos espacios, pero al mismo tiempo lugar de trabajo cuando estén en ambientes. Se requiere un espacio para ropa, mochilas y katuskas. Se valora que no es necesario poner un material específico en él, ya que se pretende trabajar con todos los espacios como unidad (aulas con cristalerías y puertas hacia la plaza). La columna se aprovecharía para colocar un mueble bajo y que delimite el espacio con plataforma de construcción. Todo lo que se ponga (alfombras, muebles, etc.) tiene que ser movable. Cada zona/propuesta de la plaza necesita su armario/expositor/caja, para dejar el material de esa zona guardado.

- En Educación Primaria:

Se propusieron espacios para clases magistrales (con bancos o gradas), espacios para trabajo en equipo, espacios donde haya material manipulativo de matemáticas, espacio de lectura y un espacio para plantas. En primaria intentamos crear un pasillo útil, con un armario escondite para los *berokis* (abrigos). Además, creemos necesaria una zona para lecturas interesantes para toda la etapa y un *txoko* (rincón) para relajarse en el que se respire tranquilidad.

- En Educación Secundaria Obligatoria:

Se proyectaron espacios para clases magistrales, espacios para trabajo en equipo, espacios para trabajo individual, espacios menos estructurados para otro tipo de reuniones (*pentsaleku* –patio para pensar– con pufs) y otro tipo de usos (retirarse a leer, a reflexionar, etc.).

2.2.2. Biblioteca

Las ideas para reconvertir la biblioteca fueron las siguientes:

- En Educación Infantil:

Se consensuó llamar La Plaza el lugar donde se encontrase el grueso del fondo de los libros de infantil, ya que en la biblioteca de aula los libros cambian cada 15 días. También podría crearse la “casita”, el nido, ese espacio propio de lectura en La Plaza.

- En Educación Primaria:

En el aula se necesitaría un espacio biblioteca porque el alumnado de primaria sí utiliza el libro de consulta. El problema es la falta de dotación y de libros interesantes.

- En Educación Secundaria Obligatoria:

Se expuso que la biblioteca como tal no se utiliza por el alumnado de esta etapa. En su lista de deseos ha solicitado renovación de la biblioteca, sofás, etc. Parece, por tanto, que lo que están pidiendo son espacios de lectura y, sobre todo, libros de su interés.

Después de tener las propuestas para la biblioteca, se pensó que crear un espacio así era un proyecto abarcable a corto plazo, que nos permitiría observar el comportamiento frente a los cambios. Se propuso como acción para llevar a cabo durante el próximo curso. Es ambicioso, pero económico, permite el error y la lectura y los libros siempre son una buena inversión.

Ya teníamos una bonita propuesta de acción para el curso 2021-2022.

2.2.3. Comedor

El comedor escolar adquiere cada día más importancia en el desarrollo integral del alumnado. Este espacio no solo ejerce una función nutricional, sino que, además de la adquisición de hábitos alimenticios, contribuye al fomento de las relaciones interpersonales alrededor de la mesa convirtiéndose en un lugar de socialización importante en los centros escolares.

En el proyecto que presentamos, el comedor se convirtió en uno de los espacios importantes que había que considerar para la mejora de la convivencia y el aprendizaje en el centro.

Para analizar este espacio y sus posibilidades educativas se invitó al personal que trabaja en el comedor.

El comedor de nuestro centro es grande, puede albergar cinco aulas de tamaño estándar. Tiene un techo altísimo y una acústica infernal. Es imposible hablar sin gritar, lo cual no facilita la labor educativa. El nivel de ruido posibilita acciones disruptivas y estrés tanto para el alumnado como para el personal destinado al comedor. Lo positivo es que tiene grandes ventanales orientados al sur que aportan luminosidad y sensación de apertura al exterior.

Se concluye que el nivel de prioridad para la adecuación de cocina y comedor es alto. Los docentes y las familias valoran positivamente la transparencia visual entre comedor y cocina y que el alumnado asuma tareas en el espacio de cocina-comedor para trabajar la corresponsabilidad.

2.3.1. Profesorado: visitas a otros centros

2.3.2. Participación de las familias

Se volvió a incidir en la importancia de la participación de las familias en el proceso de aprendizaje del alumnado y por tanto en el proyecto *Kili Kili*. Sin su

2.3.3. Participación del alumnado

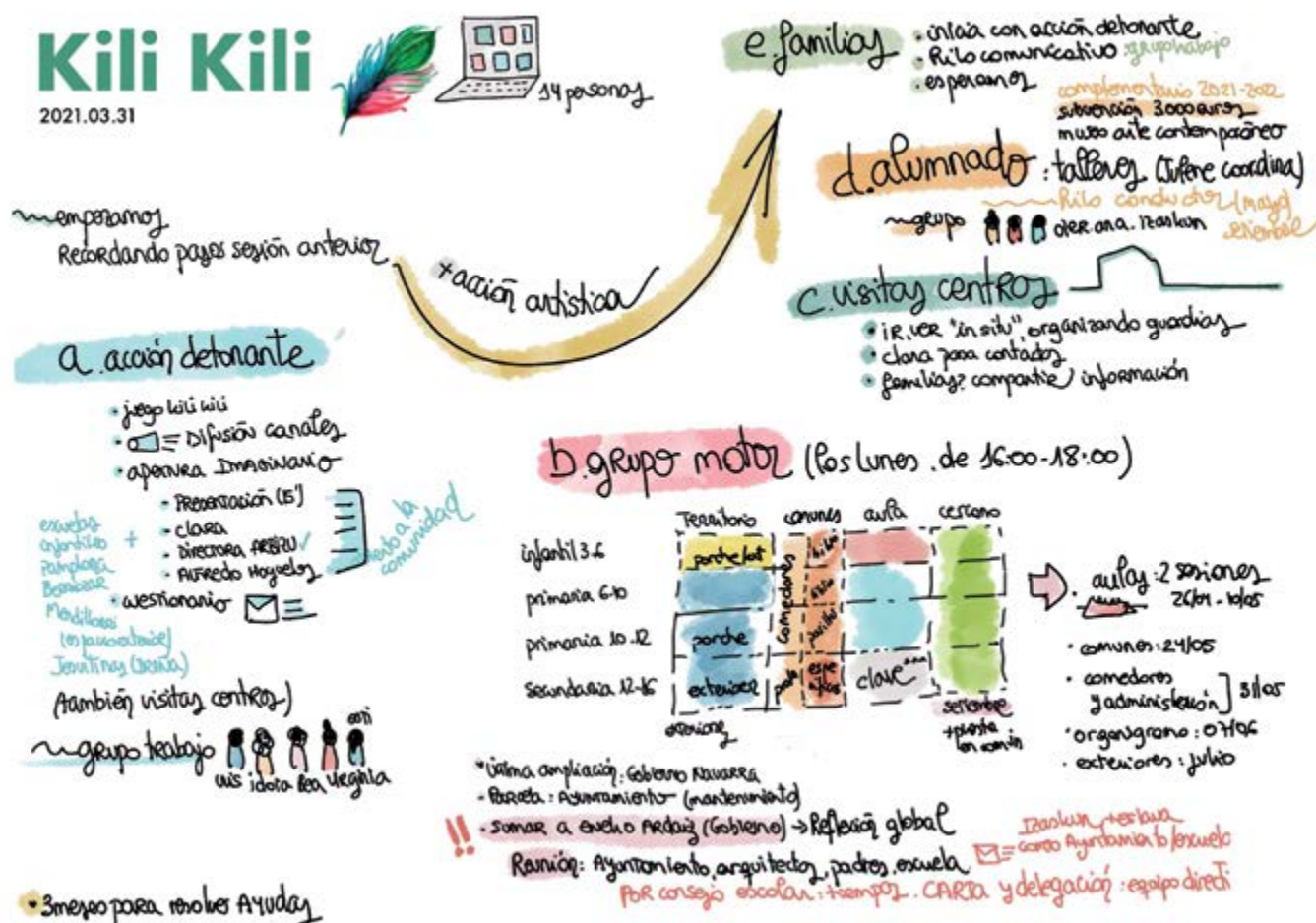
Uno de los objetivos más importantes del proyecto es la participación del alumnado en el centro. Así pues, su participación activa en el proyecto es el pilar que sustenta su estructura y el verdadero motor del cambio. Se apuesta siempre por la escucha y asunción de sus propuestas.

2.4. Acción artística

La acción artística se planteó como un ejercicio rápido de creatividad en grupo que sirviera al mismo tiempo como una primera toma de contacto más directa del alumnado con el objetivo del proyecto *Kili Kili*: reflexionar sobre la escuela que queremos, soñar, ayudar al cambio, apoyar y alimentar a las instituciones que quieren para los niños y niñas una escuela mejor.

2.4.1 Ejemplo de una de las acciones artísticas realizadas

Se entendió el cambio como una mudanza y ¿qué representa mejor una mudanza que unas cajas de cartón?



MUDANZA

NOMBRE FEMENINO

1. ACCIÓN DE MUDAR O MUDARSE, EN ESPECIAL DE IDEAS O ACTITUD

2. ACCIÓN DE MUDARSE DE RESIDENCIA O DE LUGAR DE TRABAJO



El alumnado dispuso de un material muy básico: una caja de cartón y tres colores, además de una breve explicación sobre lo que tenían que hacer. Disponían de ese material para plasmar sus deseos, anhelos, sentimientos sobre o para con el centro. Después, con todas las cajas montadas y cargadas de significado, se construiría una torre entre todos los participantes. Lo que se llamó *gure babel dorrea* (la Torre de Babel).

Como primera conclusión podríamos decir que la respuesta del alumnado a la propuesta fue total. Todos los estudiantes que ese día acudieron al centro participaron en la acción: unas 190 personas en total. El ambiente fue en todo momento alegre, los niños y niñas entendieron perfectamente el planteamiento y se concentraron en el trabajo. Se respetó siempre el proceso, el trabajo y el resultado final. Se hicieron fotografías, hubo momentos de observación y análisis de interés. La propia estructura construida (la torre) permitía que los niños y niñas se introdujeran en su interior y allí dentro se creó una energía muy fuerte y positiva.

Visualmente el resultado fue también potente y bonito. Creemos que la estética tiene su importancia a la hora de sentirse bien. Los espacios afectan a nuestras emociones, y este aspecto se trabajó también en el planteamiento de esta actividad. En la justificación para esta acción se planteaba que el arte iba a ser el vehículo para conseguir algunos objetivos:

- Buscar estrategias y herramientas de comunicación. Generar un espacio de diálogo: escuchar las demandas y contrastarlas.
- Ofrecer soluciones, esperando motivar al alumnado.
- Abrir “frontera” o eliminar muros que permitieran crear espacios y tiempos flexibles.
- Descubrir, por qué no, talentos ocultos, pasiones y aficiones.
- Fomentar el sentido de pertenencia.

El objetivo era llegar al final de la fiesta habiendo compartido momentos con diferentes agentes implicados en una acción artística que generase oportunidad para relacionarse y comunidad.

Podríamos decir que todos ellos se cumplieron con esta acción.

Antes de irnos de vacaciones se colocó una lona con los deseos del alumnado en la fachada del centro, para que durante el verano nuestro proyecto siguiera presente y recordara que se continuaría con ello y con las pilas cargadas a la vuelta.

2.5. Talleres con el alumnado

Este proceso busca involucrar y hacer protagonista al alumnado. Para ello, en el año 2021 se realizaron unos talleres específicos, diferenciados por etapas educativas, con el apoyo de Hezkola, grupo de trabajo de investigación creado en 2018 al amparo del convenio entre el Departamento de Vivienda del Gobierno Vasco y la Escuela de Arquitectura de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, cuyo objetivo es investigar en los procesos de transformación de los espacios educativos.

Con estos talleres, el alumnado comenzó a hacer sus primeros experimentos con el espacio.

Estas experiencias piloto demuestran que en clase se puede trabajar de otra manera. Con este objetivo y a modo de ejemplo, se diseñaron mesas para utilizar en los talleres. Estas mesas permiten configurar la sala de forma variada y están preparadas para colaborar. Se trata de pequeñas transformaciones apenas perceptibles que, sin embargo, son grandes vehículos transformadores a largo plazo.

2.5.1. Talleres de Educación Infantil

Cajas fácilmente manipulables con las manos. *Matrioskas* para jugar a muñecas. A cada grupo se le asignaron seis cajas de diferentes tamaños.

2.5.2. Talleres de Educación Primaria

A cada grupo se le entregó 200 piezas de juego de tablillas y plastilina. Con ella se realizó la maqueta de un espacio que sueña (sala, espacio exterior, comedor). Todas las maquetas se juntaron en la parte final del taller y se realizó una reflexión en torno a ellas.

2.5.3. Talleres de Educación Secundaria Obligatoria

Cuento de cuerda. El cuento de cuerda es una herramienta de investigación que sirve para explorar la relación entre la escuela y el niño o la niña. En definitiva, la escuela es un entorno de experiencia, relación



"UNA ESCUELA DEBE SER UN LUGAR PARA TODOS LOS NIÑOS, NO BASADA EN LA IDEA DE QUE TODOS LOS NIÑOS SON IGUALES, SINO QUE TODOS SON DIFERENTES"

LORIS MALAGUZZI

y transformación, un lugar arquitectónico que debe combinar las diferentes miradas (social, urbanística, pedagógica, sanitaria) hacia los espacios educativos.

2.6. Deliberación

En esta fase del proyecto se trataba de deliberar, de realizar un *feedback* sobre el plan estratégico. El plan estratégico del que ya hemos hablado es un documento redactado por el equipo técnico de arquitectura experto en espacios educativos que ha sido contratado por el Ayuntamiento de Ultzama para definir, valorar económicamente y planificar las intervenciones y obras necesarias en nuestro centro, adecuarlo a la normativa vigente y que dé respuesta a los métodos de enseñanza actuales. Y todo esto para que nuestros hijos e hijas se formen en las mejores condiciones y convivan en un espacio seguro, confortable, habitable y humanizado que les ayude a crecer en conocimiento y libertad.

Este documento recoge además el diagnóstico y las propuestas que fueron trabajadas en el grupo motor (en el que, recordamos, había representantes del profesorado, de las familias, del ayuntamiento y personal del centro como cuidadoras y cocineras de manera ocasional cuando fue necesario recoger su punto de vista) y también por el alumnado. El documento que nos presentaron recoge todas las aportaciones que se fueron haciendo a lo largo del proceso de trabajo. El documento sigue la dinámica de trabajo del grupo motor; es el documento de intención, un análisis técnico. Con la ayuda de Prometea fuimos conscientes de hasta dónde habíamos llegado.

«Una escuela debe ser un lugar para todos los niños, no basada en la idea de que todos los niños son iguales, sino que todos son diferentes».

Loris Malaguzzi

El año 2021 fue un año de trabajo intenso dentro del proyecto *Kili Kili*. Podríamos decir que los objetivos que nos marcamos allá por marzo de 2021 se alcanzaron:

- Encender una chispa en la comunidad escolar, generar ilusión.
- Definir los criterios para la transformación física del edificio. El trabajo de análisis y reflexión realizado en las sesiones del grupo motor con el equipo

de arquitectura que contrató el ayuntamiento, quedó plasmado en el Plan Estratégico de Inversiones redactado por una empresa de arquitectura.

- También nos marcamos como objetivo reflexionar sobre el proyecto educativo. El proyecto *Hezigarri* iba a ser un buen acicate para esto. Quedamos en conocer otros centros, para tener claro lo que queríamos. Los docentes manifestaron que este era un trabajo de cocina, es decir, que tenían que ir haciéndolo con calma.

A finales de año recibimos la buenísima noticia de que el Ayuntamiento había conseguido financiación y que en el verano de 2022 acometería las obras de reforma del comedor. Además, teníamos la suerte de que el proyecto de reforma sería ejecutado por el mismo equipo de arquitectura que había reflexionado con nosotros sobre el centro, lo cual significó un ahorro considerable de tiempo y esfuerzo para poder plasmar todo lo que se había trabajado hasta el momento.

Desde el grupo motor se creyó que sería bueno seguir el proyecto *Kili Kili* con tres objetivos:

1. Consolidar los espacios de encuentro que habíamos generado y seguir alimentando nuestro imaginario.
2. Buscar financiación para la transformación física del centro.
3. Trabajar proyectos concretos de transformación.

En el año 2021 presentamos el proyecto a la convocatoria de subvenciones a entidades ciudadanas para el fomento y la promoción de la participación ciudadana y obtuvimos la puntuación más alta de las propuestas presentadas y una ayuda de 10 000 € para financiarlo.

3. Segundo año del proyecto: año 2022

Con la resaca del intenso año anterior, afrontamos un nuevo reto: el de continuar haciendo *Kili Kili* con la comunidad educativa y, por tanto, ser capaces de seguir generando, renovando y manteniendo la ilusión y las ganas para recorrer este camino, que como ya habíamos dicho en numerosas ocasiones, no iba a ser cosa de dos días.



Para ello, confeccionamos al igual que el curso anterior un programa de actividades e hitos para realizar a lo largo del año. Previamente habíamos elaborado un diagnóstico de fuerzas y opciones y decidimos quedarnos más en casa y no optar a la subvención del Gobierno de Navarra de participación ciudadana que por su exigencia, como no puede ser de otra manera, requería mucha inversión de tiempo, que este año lo necesitábamos para reposar y asentar todo lo trabajado en el año anterior.

3.1. Proceso de trabajo con el grupo motor

El grupo motor es el grupo que impulsa el proyecto *Kili Kili* y que diseña y coordina las diferentes acciones que se ejecutan dentro de este. Con el objetivo

de mantener el espacio de encuentro generado y seguir coordinando las acciones que se realizan dentro del proyecto *Kili Kili*, este grupo se reúne periódicamente. En estas reuniones además de los trabajos de coordinación se realizan lecturas-debates sobre diversos asuntos. Siendo realistas, y con el programa diseñado, se acordó una reunión por trimestre, aunque después han sido algunas más.

Las actuaciones que se realizaron fueron las siguientes:

3.1.1. Abrir imaginario

Como en el año anterior, sabíamos que para poder seguir creando el cambio de nuestro centro era necesario abrir nuestro imaginario y ver diferentes centros, conocer sus proyectos y metodologías, sus procesos de cambio, etc.

Para ello, este año se continuó trabajando en red y visitando otros centros de la comunidad foral que se sabía que ya habían dado el paso para un cambio físico o metodológico. Estas visitas las hicimos profesorado y familias. Las visitas a otros centros educativos con los que se establecen relaciones de colaboración son siempre enriquecedoras. Podemos decir con toda seguridad que en nuestro entorno hay equipos de trabajo potentes, con muchas ideas e iniciativas muy interesantes y con buenos resultados. Además, siempre nos reciben con los brazos abiertos y con muchas ganas de compartir. En las visitas se habla del espacio educativo y de la metodología, de la organización, de objetivos, de leyes, de ratios, de interinidad, de pedagogía, del alumnado en nuestro mundo, de futuro, etc. Esto nos ha dado la oportunidad de establecer redes de trabajo.

Por otra parte, se coordinó otra sesión de *Pintze-lkadak* abierta a toda la comunidad donde invitamos a centros que tienen proyectos interesantes en la línea de transformación pedagógica. Estos encuentros nos inspiran y nos motivan a seguir trabajando.

3.1.2. Venta de bolsos

Un grupo de artistas y costureras del grupo de familias recicló la lona que colgaba el verano anterior en la fachada del centro y la transformó en unos bolsos preciosos que se pusieron a la venta. El dinero recaudado se destinó a libros y juegos educativos que se necesitaban en el centro. Se trabajó el concepto de economía circular y el concepto de *auzolan* que es el término que en Navarra y el País Vasco se utiliza para denominar el trabajo vecinal gratuito realizado habitualmente en beneficio del pueblo, pero también ocasionalmente puede tener como objetivo ayudar a una persona o familia. Otra forma de participar y colaborar con el proyecto.



3.1.3. Entrevista con NIZE

NIZE es una asociación de docentes de 61 equipos directivos de centros públicos de Educación Infantil y Primaria del modelo D¹. Nos comentaron que querían publicar una entrevista sobre el trabajo de reflexión del entorno y el proyecto educativo realizado en Larraintzarko Ikastetxea. Para ello, el profesorado preparó una serie de preguntas que respondieron dos representantes del grupo motor.

3.1.4. Reconocimiento del Gobierno de Navarra

El proyecto fue seleccionado en la tercera edición del reconocimiento a las Buenas Prácticas en Materia de Participación que convoca el Gobierno de Navarra. A la recogida del premio acudieron un representante de cada grupo que ha tomado parte en este proyecto: familias, profesorado, alumnado y ayuntamiento. Fue gratificante ver reconocido el esfuerzo realizado durante todo el año anterior.

3.2. Proyecto Biblioteca

Se formó un grupo específico para el proyecto de la biblioteca. El objetivo que nos marcamos desde este grupo fue reflexionar sobre los espacios relacionados con la biblioteca, espacios de lectura o reunión y microespacios en el aula, y llevarlo a la práctica con la creación de espacios piloto mediante *auzolan*. Hacer una reflexión más profunda de cómo podría ser el espacio *Liburutegi*, cómo podría gestionarse, qué contenidos debería tener, etc. Se han ido proponiendo lecturas para reflexionar y hablar sobre ello. Dependiendo de la etapa desde la que se analiza, hay diferentes ideas para la biblioteca:

- En Educación Infantil quieren la biblioteca dentro del aula, para que esté integrada en ella.

- En Educación Primaria quieren un lugar específico donde puedan ir, elegir, apuntar y llevar el libro elegido. Sería un servicio autogestionado.
- En Educación Secundaria piensan que puede ser algo parecido a Primaria.

3.3. Espacio *lasaitoki* y comedor

La transformación del aula que llamaríamos *lasaitoki* (lugar tranquilo), comenzó tras ver la propuesta y presupuesto de la última reunión de *liburutegi* o biblioteca. El alumnado tuvo una participación directa en esta transformación. Los chavales comenzaron en clase a tomar medidas y hacer cálculos del espacio. También comenzaron con el profesor de tecnología a vaciar el aula vieja y desarmar las puertas de los armarios. Además reflexionaron y decidieron el material necesario que había que comprar y calcularon su coste.

Se compró el material de los armarios para que el alumnado de secundaria pudiera comenzar a trabajar antes de que llegara el fin de curso. Fue muy bonito ver al alumnado tan implicado en el proyecto.

De esta manera se empezó con el *lasaitoki*, que se terminó durante el verano en *auzolan*.

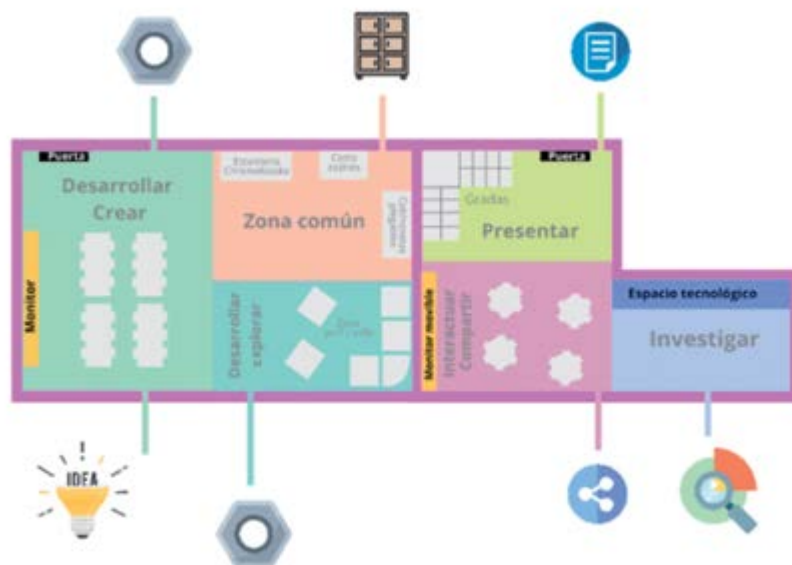
Antes de abrir el nuevo espacio al alumnado, se trabajaron varios conceptos:

- Refuerzo del concepto de *auzolan*: trabajo en comunidad, bienestar de todos.
- Respeto y responsabilidad para la utilización del LASAITOKI.
- Creación de normativa de uso por el propio alumnado.

Un pasito hacia el cambio

Durante el verano del año 2022, el Ayuntamiento llevó a cabo la transformación en el comedor y en septiembre se inauguraron los dos espacios nuevos.

1. Modelo lingüístico de enseñanza totalmente en euskera, salvo la asignatura de lengua castellana (Departamento de Educación del Gobierno de Navarra).



3.4. Proyecto Hirekin

Desde el Servicio de Tecnologías e Infraestructuras TIC Educativas del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, se ofrece a los centros educativos de enseñanza obligatoria de titularidad pública la oportunidad de presentar un proyecto para la creación de un “Aula ikasNOVA”, basada en el *Future Classroom Lab*.

Esta iniciativa surge por la creciente demanda por parte de los centros educativos al Departamento de Educación para crear espacios de enseñanza y aprendizaje más acordes con sus necesidades actuales; espacios que faciliten el trabajo colaborativo, docencia compartida, el desarrollo de las competencias clave y la integración de la tecnología, entre otros.

Este año, la convocatoria, cuyos requisitos exigidos no dejaban lugar a la improvisación ni a las chapuzas, muy exigente para con el profesorado y, por tanto, muy beneficiosa para el alumnado, se abrió con un plazo de 20 días. Nuestro centro, en el contexto de transformación en el que nos encontramos, participó presentando un proyecto muy trabajado cuyo resumen se expone a continuación. Fue uno de los centros elegidos por el tribunal calificador.

«En Larraintzarko Ikastetxea se entiende que las aulas del futuro están asociadas a términos como ‘abrir’ o ‘actuar’:

- ‘Abrir’ porque apostar por este tipo de espacios supone, ante todo, abrirse uno mismo para aceptar a los demás, derribar muros, descubrir competencias, iniciarse en la cooperación y colaboración y, en definitiva, comenzar un proceso de transformación en la educación para hacerla más inclusiva e integral.

- ‘Actuar’ porque este proceso de cambio implica acción. No habrá cambio sin acción. Basta tirar de diccionario para entender la importancia de este concepto: ‘acción’ es el resultado de hacer. Si no se

hace, no hay resultados. Y tiramos de sinónimos: si no se produce, crea, elabora, descubre, inventa, realiza, trabaja, construye, emprende, fabrica... no habrá cambio. Por eso, actuar resulta imprescindible.

En este punto, resulta necesario recordar que en Larraintzarko Ikastetxea se imparte únicamente el modelo D (euskera). Así pues, estos conceptos nos llevan a hablar de *ireki* (abrir) y *ekin* (actuar). De la combinación de ambos términos llegamos a *hirekin* (contigo), el tercer elemento fundamental de este proyecto. En Larraintzarko Ikastetxea no se entendería el cambio si este no llega de la mano de toda la comunidad de aprendizaje. Así se lleva trabajando en los últimos años y esa es la apuesta de futuro: juntos somos más. Por eso, se propone abrir y actuar contigo, los unos con los otros, trabajando en equipo para transformar la educación y hacerla no solo más inclusiva, también más efectiva a la hora de dar respuesta a todas las necesidades del alumnado.

Hirekin, ireki eta ekin (Contigo, abrir y actuar)

El Proyecto Hirekin propone dividir la futura aula de Larraintzarko Ikastetxea en las siguientes zonas:

1. **PRESENTAR.** Es la zona en la que el profesorado presenta la propuesta de trabajo y en la que puede tener un producto final (por ejemplo, la creación de una revista).
2. **INVESTIGAR.** Tras la presentación del contenido, el alumnado pasa a investigar cada uno de los temas explicados, dividido en grupos. De esta forma, se busca lograr que los estudiantes sean autónomos en la búsqueda de toda la información necesaria, a través del uso de las herramientas tecnológicas y la guía del profesorado.
3. **INTERACTUAR y COMPARTIR.** En este espacio, el docente puede plantear una clase magistral para resolver las dudas y explicar los conceptos que no se hayan entendido tras la investigación,



o bien, se puede plantear una actividad dinámica para fijar los conceptos a través de *Kahoot!* o una nube de palabras.

4. **DESARROLLAR.** En este espacio el alumnado trabajará el producto final, tras recopilar y entender toda la información. Aquí los estudiantes podrán debatir los temas, tomando decisiones y repartiendo responsabilidades para sacar el proyecto adelante.
5. **CREAR.** Será el lugar en el que los estudiantes creen todo el material que se necesita para la presentación final: elaboración de textos, presentaciones, etc. Todo ello, exprimiendo al máximo los recursos tecnológicos: impresoras 3D, kits de robótica, un croma para realizar las presentaciones, etc.

A final de curso nos enteramos de que nuestro centro había sido elegido y de que en el siguiente curso tendríamos el mobiliario y el equipamiento informático para crear nuestra aula de futuro.

3.5. Acción artística

EX LIBRIS fue una nueva acción artística que se planteó enmarcada en la temática de la biblioteca, la lectura, el libro, las letras, las historias. Se diseñó con la premisa de utilizar el mínimo de recursos materiales posibles y que a su vez fuese visualmente atractiva y efectiva. Se tuvieron en cuenta los condicionantes del espacio y del tiempo de realización.

Para participar en esta acción, el alumnado tuvo que leer un libro, o al menos un cuento y extraer palabras o ideas. Algunos tuvieron que grabarse leyendo en voz alta (solo audio) con todo lo que ello implica.

Se reciclaron libros, se les dio una segunda vida. Con todo esto se montó una instalación en el patio, alrededor de una columna. Así se definió según la etapa:

Para el alumnado de ESO:

- El alumnado de ESO creó, en clase de tecnología, entre ocho o diez lámparas utilizando los libros viejos de tapa dura que se encuentran en la biblioteca.
- Tan importante como la acción es trabajar el placer de leer, por eso, para el día de la acción cada alumno o alumna tuvo que elegir un episodio de algún libro que hubiese leído. Se grabó a algunos leyendo el episodio elegido y el día de la acción artística se escuchó un audio montado ex profeso con las grabaciones de fondo.

Para todo el alumnado:

- Cada alumno tuvo que elegir un libro que le hubiera gustado o que le hubiera causado un sentimiento diferente. Debieron plasmar un episodio del libro o alguna palabra o sentimiento que le hubiera suscitado ese libro en cuatro hojas. Después crearon un cucurucho con cada hoja.
- Con esos cucuruchos se representó un mandala alrededor de uno de los pilares del patio del centro. Se utilizaría el espacio de manera diferente.

El día de la acción todo el alumnado bajó sus cuatro cucuruchos y los colocó alrededor del pilar creando el mandala. Todo esto iluminado por las lámparas que habían hecho y con las grabaciones de sus voces leyendo los diferentes episodios.

4. Tercer año del proyecto: año 2023

Este año, tras una profunda reflexión y evaluación de la trayectoria realizada, de los logros conseguidos y la renovación de objetivos, hemos decidido seguir reflexionando en clave participativa. Esta vez pondremos el foco en el patio de la escuela y realizaremos un proceso que iniciaremos con el nuevo curso escolar para diseñar y transformar, entre todos, el patio del centro.

El patio es la primera experiencia que viven y experimentan muchos niños y niñas con el espacio público. A pesar de ser espacios de gran importancia, por lo general los patios y espacios comunes no han sido pensados y diseñados de una manera adecuada. Suelen ser espacios duros y estandarizados, espacios extraños que no reflejan los deseos y necesidades de los menores y de la comunidad escolar.

Las características físicas de estos espacios, sus modelos de gestión y los usos que suelen dominar en ellos influyen notoriamente en las actitudes de la infancia y la adolescencia.

De hecho, la naturaleza de estos espacios a menudo produce conflictos y problemas concretos: algunos juegos y usos predominan sobre el resto, se crean jerarquías de género en el uso y distribución del espacio y no se dan relaciones y experiencias de calidad.

Queremos iniciar una reflexión sobre la situación del espacio exterior y un proceso participativo para su debate. En este camino queremos incidir en la participación del alumnado, junto con la implicación de los miembros de la comunidad. La transformación consistirá en el diseño y ejecución de un proyecto a partir de la identificación de las necesidades y deseos del alumnado y con la participación de la comunidad.

Para el desarrollo del proceso, contaremos con el apoyo de un equipo experto en participación, diseño y mediación, un equipo de arquitectas TIPI afincado en Bilbao. Además de asumir la preparación y dinamización de las sesiones de participación y cocreación, metabolizarán las propuestas que surjan y recogerán las conclusiones, entregando un docu-

mento final que incluya un nuevo diseño global de los espacios exteriores consensuado por la comunidad educativa.

5. A modo de conclusión

Hasta aquí la descripción de *Kili Kili*. En este punto nos gustaría contaros qué motivos nos han llevado a las personas implicadas a participar en un proyecto como este, dedicando muchas horas dentro y fuera de nuestro horario laboral.

Lo hemos hecho porque estamos convencidos de que otra forma de hacer las cosas es posible, otra forma de gobernanza, porque defendemos una educación pública de calidad, porque creemos que nuestros hijos e hijas lo necesitan y se lo merecen y porque estamos apostando por su futuro. Una parte importante de nuestro centro está obsoleto, recuerda a un pasado triste y gris y creemos que el entorno, el espacio físico en el que aprendemos, influye en nuestro desarrollo psicológico e influye también en el resultado académico.

La transformación de la escuela, tanto física como pedagógicamente, no es un capricho, podríamos decir que es una necesidad. Vivimos en un entorno rural, pero no queremos vivir en el siglo pasado, queremos vivir en el presente y tener una enseñanza pública de primera.

Para terminar, queremos agradecer a todas las entidades y personas que nos están ayudando en este camino.

En primer lugar, a las administraciones públicas:

- Al Departamento y al Gobierno de Navarra, por este reconocimiento a nuestro trabajo y por la ayuda económica que tuvimos para el proyecto.
- A las técnicas de la sección de participación que siempre nos han atendido con profesionalidad y cercanía.
- Al Ayuntamiento de Ultzama por su iniciativa para hacer el plan estratégico, por confiar en que se podía hacer en clave participativa y en general por su implicación en todos los temas relacionados con la escuela.

"ALGO SERÁ POSIBLE, POR DIFÍCIL QUE SEA, SI ACTUAMOS
COMO SI FUERA POSIBLE"

G. C. LICHTENBERG

- Al grupo parlamentario que consiguió financiación para que este año podamos inaugurar un comedor nuevo.
 - A los *profes* de Arbizu, Abarzuza, Jesuitinas, Mutilva, Mariaren Lagundia, Buztintxuri e Iparralde por enseñarnos su experiencia.
 - A Alfredo Hoyuelos por su saber.
 - A Iciar y Zorione de Prometea, por ayudarnos a poner orden en nuestro caos.
 - A Julene y Ula de Hezkola, por su investigación en espacios educativos en transformación y su ayuda con los talleres para el alumnado.
 - Y a Miguel Tejada y Clara Eslava, por todo lo que nos han enseñado y por cómo nos han guiado en interminables sesiones de trabajo, siempre con una sonrisa.
- Y además y sobre todo:
- Al alumnado por su interés y participación.
 - A las familias implicadas por su gran trabajo e interés.
 - Al profesorado, mil gracias por vuestro trabajo y por vuestro esfuerzo.
 - Al resto de ayuntamientos que tienen estudiantes en el centro por su apoyo.



Autoría

El contenido del artículo ha sido corredactado por el **grupo motor del proyecto Kili Kili**. El grupo motor está formado por representantes de familias, profesorado y alumnado del Colegio Público de Larraintzar (Navarra) y por el Ayuntamiento del municipio donde se sitúa.

Desde 2021 estas son las personas que han formado parte del grupo motor:

- Familias: Raúl Berdonces, Idoia Franco, Edurne Etxeberria, Arantxa Izurdiaga, Virginia Domeño, Cristina Arregi, Isabel Etxandi y Miriam Ciganda.
- Profesorado y dirección: Patxi Moreno, Beatriz Irurueta, Irati Arrieta, Estibaliza Agirre, Oier Zulaika, Ana Mutuberria, Elisa Almandoz, Izaskun Otxandorena, Alvaro Garde y Erruki Ezkurra.
- Ayuntamiento: Izaskun Anduaga

Y asistiendo al grupo motor:

- Miguel Tejada y Clara Eslava (arquitectos)
- Iziar Montejo y Zorione Aierbe (facilitadoras de procesos de reflexión, participación y creación colectiva)
- Alfredo Hoyuelos (especialista en educación infantil, creatividad y cultura infantil)

A lo largo del proyecto se han realizado diferentes jornadas de *auzolan*, tradición de trabajo en común en beneficio público, jornadas abiertas a toda la comunidad escolar.



Una de las cámaras estenopeicas en posición de trabajo durante el tiempo que duró la exposición a la luz del sol, del 24 de abril al 19 de julio 2023, en el patio del Consejo Escolar del Estado.

La fotografía nos permite conocer una de las fases del proceso de la solarigrafía. La cámara se ha colocado en el suelo, en un lugar estratégico porque permite captar la luz del sol y está en el mismo eje que el árbol, situado en el centro de la fotografía. Esa cámara capta el árbol en contrapicado. Las ramas y las hojas se interponen entre el cielo, el sol y la cámara. Se busca este efecto. La fuente de luz emergerá detrás del edificio e iluminará la copa del árbol, dejando, quizá, en penumbra todo el entorno.



LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO: PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN DENTRO Y FUERA DEL AULA

STUDENT INVOLVEMENT: PROPOSALS FOR INTERVENTION INSIDE AND OUTSIDE THE CLASSROOM

Sílvia Suau Juanes

Coordinadora del Consejo de Alumnado (Palma de Mallorca, Islas Baleares)

Myriam Fuentes Milani

Directora del IES Antoni Maura (Palma de Mallorca, Islas Baleares)

Resumen

El presente artículo aporta una panorámica del modelo de trabajo y participación del Consejo de Alumnado del IES Antoni Maura a partir de la contextualización de la realidad del centro de Educación Secundaria, su entorno socioeconómico y las necesidades educativas resultantes. Para ello, se detalla la organización y el funcionamiento del Consejo y se presentan algunas propuestas de trabajo y de dinamización transformadoras que han ido surgiendo a lo largo del curso escolar 2022-2023. El texto establece una clara diferencia entre la intervención educativa interna a nivel de centro (con la formación del alumnado, la mejora constante del clima de convivencia y el intercambio de conocimientos educativos en entornos no formales, como pilares fundamentales) y la trascendencia más allá de las paredes del instituto, entendiendo el barrio como un agente vivo que permite el intercambio de experiencias de enseñanza-aprendizaje con personas y narrativas fundamentales del pasado y del presente de la comunidad. Además, reflexiona sobre algunas de las perspectivas de futuro que ofrece la participación estudiantil, y presenta una serie de conclusiones con el objetivo de afianzar el modelo y facilitar su crecimiento interno a partir de la futura constitución de una asociación de alumnado.

Palabras clave: Consejo de Alumnado, participación del alumnado, dinamización del centro, formación, vida escolar, integración, educación no formal, alumnado referente, salud mental, coeducación.

Abstract

This article provides an overview of the work and involvement model of the Student Council at the IES Antoni Maura Secondary School, starting from the school context, its complex socioeconomic environment and the resulting educational needs. It describes the organization and operation of the said council and presents some new work schemes and measures for transformative dynamization that have risen throughout the 2022-2023 school year. The text clearly differentiates between internal intervention -with student training, ongoing improvement of the school life and the exchange of educational knowledge in non-formal environments as its fundamental pillars- and action beyond the school perimeter, considering the neighborhood a living entity that enables the exchange of teaching-learning experiences with essential actors and narratives that belong to the past and present of the community. The article also reflects on the prospects for student involvement and provides conclusions at consolidating the model and facilitating its internal growth through the establishment of a student association.

Keywords: Student Council, student involvement, school dynamization, training, school life, integration, non-formal education, reference students, mental health, coeducation.

1. Introducción

La educación pública no solo es una ventana de acceso al conocimiento y al intercambio de saberes, sino también es un espacio para la construcción de los valores democráticos, basados en la participación en sociedad —en este caso, del alumnado— para construir y mejorar el día a día de las personas. No obstante, la colaboración del alumnado en la educación secundaria no siempre es una tarea sencilla, al tratarse de una etapa psicosocial muy característica, en la cual el adolescente tiende a separarse de lo normativo para buscar un mundo propio, independiente de los adultos que hasta ese momento han sido considerados como referentes. Además, el gran volumen de los contenidos académicos, en la mayoría de las ocasiones, deja poco espacio al alumnado para desarrollar tareas de cooperación social y de mejora del entorno.

En este sentido, resulta evidente que se deben aportar nuevas herramientas que faciliten el encuentro y el diálogo, como la creación de grupos de trabajo autónomos regulados por el propio alumnado. Este es el caso del Consejo de Alumnado del IES Antoni Maura (*Consell d'Alumnat*, en catalán), un espacio de participación y construcción de propuestas activas para mejorar la gestión y la organización de nuestro centro a partir de las necesidades y realidades concretas de nuestros estudiantes. Por ello, es necesario diferenciarlo del consejo escolar, órgano prescriptivo compuesto por los distintos sectores que constituyen una comunidad educativa (directora, jefa de estudios, representante del Ayuntamiento, profesorado, alumnado, personal de administración y servicios y secretaria), ya que el primero se centra únicamente en el estudiantado, mientras que el segundo recoge las voces de los representantes de los diferentes agentes del centro.

Así pues, el Consejo de Alumnado aporta un espacio exclusivo para las demandas y observaciones del estudiantado, muchas veces muy alejadas de las del profesorado y de las instituciones educativas. En este sentido, a través de su participación, se ponen en marcha mecanismos que van más allá del simple intercambio de palabras y emergen opiniones que merecen ser escuchadas, decisiones que marcarán un punto de inflexión en el día a día del instituto, propuestas concretas que no tienen cabida en una dinámica de tutoría, la inclusión de todas las voces, el diálogo con compañeros y compañeras de diferentes niveles que difícilmente se pueden encontrar en la cotidianidad escolar e, ineludiblemente, acciones que incidirán en la idiosincrasia del centro educativo.

De manera paralela, el IES Antoni Maura también dispone de otros grupos de trabajo de alumnado que inciden en la mejora del clima de convivencia y

en la importancia de la educación no formal como ejes transversales de la identidad de nuestro centro, con el fin de construir futuros ciudadanos y ciudadanas preparados para poder afrontar los retos de las sociedades democráticas del siglo XXI.

2. Contextualización

El IES Antoni Maura es un centro público de enseñanza secundaria, fundado en el curso 1972-1973. Actualmente, desarrolla enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), todas las modalidades de Bachillerato, Educación Secundaria para Personas Adultas (ESPA), Bachillerato semipresencial y FP de grado superior de Educación Infantil en las modalidades de diurno, vespertino y a distancia. Situado entre los periféricos barrios de La Soledat y Nou Llevant de Palma —con un nivel socioeconómico bajo y con una de las rentas per cápita más bajas de todas las Islas Baleares (14000 € anuales)—, es considerado por la Conselleria d'Educació i Cultura como centro de especial dificultad. Sin embargo, apenas presenta conflictos graves gracias a un enfoque metodológico que pone al alumnado en el centro del aprendizaje y da importancia al aspecto emocional, integrando propuestas de trabajo activas tales como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo y la gamificación.

A nivel general, cabe mencionar que dicha metodología se incorporó al centro a partir del fracaso del modelo tradicional anterior, basado en el aprendizaje memorístico, y que antes de 2014 dio lugar a más de un 72 % de abandono escolar, que se ha ido reduciendo paulatinamente hasta un 40 % a lo largo de los últimos diez años. Para conseguirlo, nuestra propuesta educativa se ha inspirado en los siete ejes principales de la educación marcados por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE): el alumnado debe situarse en el centro del aprendizaje; el aprendizaje es de naturaleza social; las emociones son parte esencial del aprendizaje; las diferencias individuales deben tenerse en cuenta; el aprendizaje debe ser inclusivo; la evaluación formativa forma parte esencial del proceso de aprendizaje; y el aprendizaje ha de construir conexiones entre las áreas de conocimiento.

En definitiva, se trata de un enfoque educativo concebido desde la inclusión y la transformación del entorno, caracterizado por una gran implicación y cohesión del profesorado que se organiza a partir de un equipo impulsor. En este sentido, la participación del alumnado no es solo un hecho prescriptivo, sino el motor del día a día del instituto, que se organiza en diferentes grupos de trabajo y formación, como son el Consejo de Alumnado, la Comisión de Coeducación o el Alumnado Cibermentor.

3. Organización y funcionamiento del Consejo de Alumnado

El Consejo de Alumnado es un espacio de participación y reflexión activa por parte del alumnado donde se trabajan propuestas concretas de mejora de nuestro centro educativo, así como de intervención concreta en el barrio junto a sus principales agentes. Para ello, cada clase elige a sus dos representantes a principio de curso, de los cuales al menos uno deberá acudir a las reuniones que se llevan a cabo de forma periódica cada tres semanas. En este sentido, es importante remarcar la diferencia entre delegados y representantes del Consejo: los primeros se centran en las necesidades concretas de su grupo-clase, mientras que los segundos deben tener una visión panorámica y más amplia que entienda el funcionamiento del centro y las múltiples posibilidades que se derivan de él.

Para la elección de los representantes, la coordinadora informa a las tutorías de ESO y Bachillerato de la apertura del proceso de presentación y elección de candidaturas. Para ello, en una urna situada en la conserjería, el alumnado interesado en participar introduce su nombre y clase y, si únicamente hay dos voluntarios o voluntarias, serán ellos los representantes a lo largo de todo el curso. Sin embargo, si hay más de uno o una (hecho más habitual), se realiza una votación a través de la tutoría para su elección, que posteriormente se comunica a la coordinadora. En este sentido es importante remarcar que quienes se presenten a dicho cargo deben ser líderes positivos, más allá de las calificaciones académicas, y que entiendan la cooperación y la participación como una herramienta fundamental para mejorar el día a día.

Todas las reuniones se convocan por un canal de comunicación exclusivo del Consejo (a través de una plataforma en línea), del cual forma parte el

alumnado representante, la coordinadora y el equipo directivo, quien motivó el cambio del paradigma educativo en el IES Antoni Maura. Además, debe asistir a cada reunión al menos un miembro del equipo directivo, no solo para recoger las demandas del alumnado, sino para que este entienda que sus observaciones se tienen en cuenta y que la participación estudiantil es uno de los pilares sobre el que se sustenta la organización y concepción del centro. Por tanto, se trata de un equipo de trabajo mixto, compuesto por alumnado, profesorado —a través de su coordinadora— y equipo directivo, lo cual representa una de las claves de su éxito.

En relación a la participación y dinamización de las reuniones, se suelen centrar en dos ejes claves: por una parte, comunicar las necesidades de cada grupo-clase y, por la otra, organizar y dinamizar el centro y el barrio. En el primer caso, las propuestas suelen basarse en mejoras en las infraestructuras y en la organización interna, pero también surgen propuestas activas para el propio aprendizaje (por ejemplo, a partir de una demanda concreta realizada durante el curso 2022-2023 se ha iniciado una formación de Referentes en Salud Mental y Emocional, sobre la que nos detendremos más adelante). En el segundo caso, el alumnado es miembro activo de la organización de las celebraciones del centro (Navidad, Carnaval, Diada Cultural, etc.), eligiendo la temática y la distribución de los eventos, mejorando así la convivencia, la motivación y la participación del alumnado en relación a su día a día escolar a través de propuestas relacionadas con mejoras en el centro en general.

Respecto a la docencia, la coordinadora dispone de dos horas lectivas semanales en su horario laboral para organizar las demandas realizadas, así como presentar las propuestas al resto del equipo educativo y dinamizarlas. En este sentido es fundamental



que se realice un retorno de todas y cada una de las propuestas, tanto si se pueden llevar a cabo como si no, ya que el alumnado debe entender que el Consejo es un órgano de participación y altavoz de sus demandas, las cuales no quedan en saco roto, aunque no todas puedan materializarse.

4. La participación del alumnado en el centro: algunas de las actividades realizadas

Si bien los representantes del Consejo de Alumnado participan en todas las actividades que se detallarán a continuación, no todas son gestionadas por dicho órgano. En este sentido, el IES Antoni Maura se caracteriza por un gran nivel de implicación del profesorado, respaldado siempre por el equipo directivo. Paralelamente, la motivación del alumnado favorece el dinamismo del centro, con multitud de actividades pensadas para mejorar el clima de convivencia y el bienestar socioemocional de toda la comunidad educativa.

Así pues, la intervención del alumnado en el instituto se centra en tres grandes ejes: la formación como punto clave desde el que incidir en la preparación social y personal del alumnado; la mejora del clima de convivencia a partir de propuestas concretas surgidas a raíz de la participación estudiantil en la cotidianidad del centro; y experiencias y reflexiones que aparecen desde la reflexión basada en la educación no formal, trasladadas a partir del trabajo en el aula con el objetivo de compartirlas y reflexionar sobre el aprendizaje.

4.1. La importancia de la formación

La educación pública es uno de los pilares que democratiza e iguala a la ciudadanía, aunque en muchos casos presenta carencias que pueden –y deben– suplirse a través de la educación no formal e informal. En este sentido, las formaciones realizadas a lo largo del curso escolar en el seno del Consejo de Alumnado han devenido fundamentales en el día a día del centro, puesto que lo han empoderado con nuevos saberes, pero también han mejorado la cooperación y la colaboración entre iguales. A partir de la actividad palanca A233 del Programa para la orientación, avance y enriquecimiento educativo PROA+, centrada en la dinamización de bibliotecas escolares, durante el curso 2022-2023 se han podido realizar algunas actividades que han supuesto un punto de inflexión en la educación integral de nuestro alumnado, teniendo en cuenta aspectos fundamentales para su preparación como futuros ciudadanos y ciudadanas. Además, cabe indicar que todas las formaciones son siempre voluntarias y que la mayoría se han realizado en horario lectivo –intentando que

nunca coincidiera la sesión el mismo día a la misma hora de forma continuada, y evitar así que alguna materia salga especialmente perjudicada–, transmitiendo que el aprendizaje va más allá de las cuatro paredes de un aula y que debe ponerse en valor en su contexto social. Estos dos elementos son fundamentales para entender el alto nivel de implicación del alumnado, que no solo ha motivado a otros estudiantes con una determinación menor a asistir, sino que se ha convertido en un aprendizaje verdaderamente transformador, como han demostrado las diferentes encuestas de satisfacción realizadas a lo largo del curso.

A continuación, se detallarán algunas de las formaciones, producto de la intervención y participación del alumnado en nuestro centro educativo a través de sus propuestas y exposición de sus necesidades.

4.1.1. Alumnado Cibermentor

Se trata de una formación anual organizada por el Institut Balear de la Joventut y gestionada en el IES Antoni Maura por las docentes Maria Homar y Cati Bosch, que aporta herramientas fundamentales a estudiantes de una treintena de centros de las Baleares para fomentar y concienciar sobre el uso responsable de la tecnología e Internet. De manera paralela, también trabaja sobre la prevención de posibles peligros a los que pueden enfrentarse al hacer uso de las redes sociales. En el contexto del centro, el alumnado de segundo ciclo de ESO se forma y, a su vez, forma al alumnado de niveles inferiores a lo largo de todo un curso escolar. Así, se convierten en referentes, tanto por su cercanía como por el dominio del tema tratado, en la mayoría de las ocasiones muy superior al de los adultos y con unas problemáticas muy diferenciadas. Además, en las formaciones también se trabaja de manera constante la prevención del *ciberbullying* y el ciberacoso, la importancia de la seguridad y la privacidad, así como maneras más seguras de navegar e interactuar en Internet, indicando de forma constante que, cuando se encuentren frente a una situación peligrosa, deben acudir siempre a algún miembro del equipo docente o de su familia para pedir ayuda.

4.1.2. Referentes en Salud Mental y Emocional

Actividad formativa que parte de una propuesta concreta realizada desde el Consejo de Alumnado, esta surge de las carencias que ellos mismos observan en el entorno escolar respecto al bienestar psicosocial de la comunidad educativa. No obstante, a pesar de tratarse de una formación trascendental, por falta de recursos económicos ha sido imposible que todo el alumnado del centro la recibiese, aunque se optó por una solución parcial para su impartición: la coordinadora del Consejo solicitó que cada tutor y tutora

de ESO y Bachillerato eligiera al alumnado más empático de cada clase o con más interés por temas relativos a la salud mental con el objetivo de que, después de cada sesión, se realizara un traspaso de saberes y dinámicas a cada tutoría. Por tanto, en el día a día del centro, el alumnado referente incorpora este aprendizaje para, posteriormente, colaborar con su grupo-clase, exponiendo las herramientas aprendidas para facilitar la detección y prevenir conductas y trastornos, informando siempre al departamento de Orientación. Durante el desarrollo de los talleres, la terapeuta Gema Domínguez ha aportado herramientas de crecimiento y bienestar personal, y ha puesto sobre la mesa los principales retos emocionales a los que debe enfrentarse el alumnado en la sociedad del siglo XXI. El resultado ha sido excepcional, y se ha destacado por todos los miembros de la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias) la mejora actitudinal de la mayor parte de los participantes. En este sentido, esa actividad ha trascendido las paredes del instituto y se ha llevado como ejemplo de buenas prácticas al Encuentro de Participación del Alumnado del Consell Escolar de les Illes Balears, realizado en abril de 2022.

4.2. Propuestas de convivencia escolar

Aunque las formaciones anteriormente mencionadas repercuten en la integración y en la cohesión escolar, las actividades que se exponen en este subapartado ponen el foco en la mejora de la convivencia escolar como eje vertebrador del centro. Realizadas a partir de la participación del alumnado y de la dedicación del profesorado como motores principales, tienen

como objetivo incidir en la cotidianidad del IES Antoni Maura a partir de propuestas basadas en los valores democráticos, como son la cooperación, la inclusión y la igualdad. Por ello, la intervención directa se ve materializada en actividades y gestiones concretas que repercuten escolar y socialmente y que, además, son el punto de partida de la puesta en común de la integración escolar, característica definitoria de nuestro centro educativo.

4.2.1. Organización de celebraciones y fiestas educativas

El Consejo de Alumnado participa directamente en la organización de algunas de las celebraciones más relevantes. Desde un punto de vista concreto, los representantes de cada clase son parte activa en la preparación de las fiestas y otros eventos importantes, eligiendo la temática y la estructuración a partir de la toma directa de decisiones. Por ejemplo, la festividad del Carnaval, celebración muy popular en la cual se involucran todas las tutorías de todos los niveles, los miembros del Consejo acuerdan diferentes propuestas y temáticas, que posteriormente son refrendadas por cada clase, llegando a un acuerdo final. En este sentido, poner al alumnado en el centro, no solo de su aprendizaje sino de la vida cotidiana del instituto, potencia los vínculos entre alumnado y profesorado, mejorando considerablemente el clima de convivencia y la implicación en la mayoría de estas actividades. Por otro lado, los representantes también realizan propuestas para la preparación de torneos deportivos, las cuales tienen que ir acompañadas de un reglamento que debe ser aprobado por el Depar-



tamento de Educación Física, atendiendo siempre a criterios basados en la coeducación y en los valores sociales del deporte. Durante el curso escolar 2022-2023 se han propuesto dos torneos de fútbol, uno de baloncesto y otro de voleibol, los cuales han incidido en la reducción de conflictos durante los periodos de recreo. La final del torneo es un partido contra el profesorado, haciendo hincapié en los valores de la actividad física como elemento cohesionador del centro.

4.2.2. Estudiantes de 4.º de ESO, referentes del alumnado de 1.º de ESO

A final de curso, una parte importante del alumnado de 3.º de ESO se ofrece para facilitar la acogida del alumnado de 1.º de ESO del siguiente curso escolar, incidiendo en la empatía y en la comprensión para acompañar en la gestión de los distintos miedos de los recién llegados y llegadas, que se enfrentan a un cambio transcendental en su vida escolar y personal. Es decir, los mayores se ponen en el lugar de los más pequeños y reflexionan —y accionan— acerca de cómo les hubiera gustado ser acompañados en ese momento. Así, cuando el alumnado ya está en 4.º de ESO, se convierten en padrinos y madrinan de los de primero. En este sentido, dependiendo del número de voluntarios y voluntarias, cada referente tendrá de uno a tres tutorados con el objetivo de que todo el alumnado recién llegado esté acompañado en su primer día de instituto. Además, también comparten un espacio en la plataforma de trabajo en línea, junto a su horario, para que sepan a qué alumno o alumna van a acompañar, no solo durante esa jornada, sino a lo largo de todo el curso escolar. Por tanto, el primer día se produce la primera toma de contacto con los referentes, los cuales muestran todos los espacios

del centro y les explican las dinámicas de funcionamiento, así como también empiezan a conocerse y a establecer un vínculo afectivo. A partir de este momento, los referentes estarán pendientes en los patios de cómo se encuentra el alumnado de 1.º de ESO.

El segundo encuentro importante se produce en la acampada que tiene lugar a finales de octubre en el instituto: los referentes, junto con los tutores y tutoras de 1.º y el alumnado de FP de Grado Superior de Educación Infantil, preparan los talleres y las sorpresas que se llevarán a cabo durante esa jornada, con el objetivo de mejorar la convivencia. El siguiente gran encuentro se produce en Navidad, en el cual los mayores asisten y dan apoyo en la preparación de las actividades que los más pequeños llevarán a cabo. Finalmente, a lo largo del segundo y tercer trimestre, se buscan otros momentos y espacios con el objeto de que puedan seguir intercambiando experiencias y ayuden a mediar en los conflictos que pueden ir surgiendo a lo largo del curso escolar.

4.2.3. Comisión de alumnado de coeducación

Esta comisión la conforman un grupo de alumnos y alumnas de todos los niveles educativos que, voluntariamente, se ofrecen para trabajar temas relacionados con la igualdad y la diversidad afectivo-sexual. A principio de curso, la coordinadora de coeducación, Maria Homar, genera un canal de comunicación mediante el cual se convocan las diferentes reuniones y asuntos que se tratarán de forma colectiva. En este sentido, los objetivos de la comisión se centran en reflexionar y accionar en relación a la coeducación en el IES Antoni Maura, así como potenciar el uso del “espacio seguro”, como lugar de encuentro



pensado para que el alumnado pueda expresarse libremente y compartir sus inquietudes, sin miedo a ser señalado, generando un proceso de empoderamiento para luchar contra los prejuicios de género y de orientación sexual. Además, esta comisión también se encarga de conmemorar y organizar algunas efemérides clave, como son el 25N (Día Internacional de la Eliminación de la Violencia Machista), el 8M (Día Internacional de las Mujeres), 17M (Día contra la LGTBIfobia o el IIF (Día de las Mujeres Científicas), para visibilizar aquellos colectivos que históricamente han sido considerados vulnerables y estigmatizados por la sociedad.

4.2.4. Campeonato de ajedrez y ludoteca

A partir de una demanda concreta realizada a través del Consejo de Alumnado, el Departamento de Matemáticas, liderado por Ramon Canet, organiza un taller de ajedrez con el fin de evitar las pantallas en los momentos de recreo escolar y fomentar la competencia matemática a través de la gamificación. En este sentido, el último día de clase antes de las vacaciones de Pascua se lleva a cabo el campeonato final, en el que compete el alumnado de diferentes niveles educativos que ha ido clasificándose a lo largo de todo el curso escolar. Esta actividad constituye otro ejemplo de mejora de la convivencia, ya que evita un gran número de conflictos en los patios, y es un evento importante en nuestro centro educativo que destaca por la implicación y motivación del alumnado participante, que se relaciona a través del juego y las matemáticas. Paralelamente, el alumnado también dispone de una ludoteca con gran variedad de juegos de mesa para compartir, con el objetivo de dejar de lado el teléfono móvil y situar lo lúdico en el centro de su entretenimiento.

4.3. Dinamización y ejemplos del proceso de aprendizaje no formal a partir del trabajo del alumnado

El Aprendizaje Basado en Proyectos es uno de los pilares de la idiosincrasia del IES Antoni Maura. Esta metodología no solo aumenta la motivación del alumnado en su proceso educativo, sino que propicia la dinamización del instituto a través de la exposición de trabajos y productos finales. Cuando se presentan, siempre van acompañados de una explicación y justificación al alumnado de niveles educativos inferiores, que asiste interesado para ver qué realizan los mayores en sus clases. Existen muchos ejemplos en nuestro día a día, como la creación de una maqueta de un parque de atracciones inspirado en la Antigüedad Clásica, a partir del proyecto de Geografía e Historia *Maura Nostrum* o la jornada gastronómica *Maura Chef*, en la cual el alumnado presenta sus propias creaciones culinarias, basadas en el menú del restaurante que han creado íntegramente. Por otro lado, otras propuestas tienen un

marcado carácter dinámico, como la Feria Medieval organizada por el alumnado de 3.º de ESO, que va guiando a alumnado de otros niveles a través de juglares y dinámicas inspiradas en elementos medievales (talleres de miniaturas, de letra gótica, etc.). Por tanto, los trabajos y proyectos realizados no permanecen aislados en cada clase y son olvidados en un cajón, sino que son compartidos y analizados por el resto de la comunidad educativa, que valora y participa del proceso de recepción e incluso, en algunas ocasiones, de creación. Además, durante el curso 2022-2023 se ha puesto en marcha una nueva propuesta de participación educativa, surgida a partir de las demandas concretas de los representantes del Consejo de Alumnado de cuarto de ESO. Una vez realizada la intervención del Departamento de Orientación y la explicación de los diferentes itinerarios posibles cuando finaliza la ESO, las representantes de segundo de Bachillerato, a punto de concluir sus estudios, indican las principales dificultades y puntos fuertes de cada uno de los itinerarios que ofrece la educación secundaria postobligatoria. En este sentido, esta jornada ha sido muy beneficiosa, puesto que el alumnado ha podido expresar sus inquietudes a unas receptoras más cercanas y que conocen bien sus miedos e ilusiones, puesto que los han ido afrontando a lo largo de sus dos años de estudio.

4.3.1. Matí de l'art (Mañana del arte)

Se trata de una jornada cultural celebrada en el instituto, en la cual el alumnado de Bachillerato Artístico muestra sus proyectos anuales al resto de la comunidad educativa. La organización, encabezada por la jefa del Departamento de Dibujo, Marta Blasco, consiste en un diálogo con galeristas de ABA ART LAB para intercambiar inquietudes y experiencias entre los profesionales del sector y el alumnado de Bachillerato de Artes. Posteriormente, todo el instituto asiste al desfile de moda, con ropa y accesorios diseñados en el centro, a la presentación de una antología poética ilustrada y a la muestra de trabajos y proyectos seleccionados. La organización de este evento incide radicalmente en la concepción artística del alumnado, acercando el arte a la comunidad educativa y potenciando la creatividad de todo el centro.

5. Cuando la participación del alumnado también transforma el entorno

Si bien es difícil motivar al alumnado para que participe en el día a día del centro, con las dinámicas y propuestas explicadas en los apartados anteriores, se puede conseguir un buen clima de convivencia que propicie la implicación del estu-

diantado. No obstante, el planteamiento educativo del IES Antoni Maura, que entiende que el aprendizaje es social, no puede dejar de lado el barrio que lo acoge. Por ello, el centro genera propuestas de aprendizaje y trabajo intergeneracional, teniendo en cuenta todos los saberes que se pueden compartir con diferentes miembros de la comunidad.

En este sentido, dar peso a la participación educativa en el currículum escolar es una cuestión que debe situarse en el centro del debate educativo, puesto que posibilita el aumento de la implicación del alumnado en la mejora de su entorno más inmediato. Además, promover y fomentar encuentros entre alumnado de diferentes centros educativos ofrece dos posibilidades muy interesantes. Por una parte, sitúa en el centro de sus propuestas, como protagonista, al alumnado; por otra, aporta nuevas perspectivas y herramientas de trabajo, ya que el alumnado intercambia experiencias basadas en realidades distintas, muchas veces desconocidas. Finalmente, el trabajo en red con otros agentes del barrio incide en actividades educativas pensadas por y para los jóvenes, a partir de sus demandas concretas.

5.1. Cooperación y Servicios a la Comunidad

Como parte del currículum de la asignatura de I.º de ESO, el centro contacta con la Plataforma de Voluntariat de les Illes Balears y se plantean conjuntamente actividades de sensibilización y concienciación sobre las necesidades del entorno del centro, así como la respuesta que ofrecen las entidades que la conforman. A partir de las diferentes propuestas, el alumnado realiza intervenciones como un mercado solidario, organizado en Navidad a partir de productos aportados por el profesorado y familias del instituto, para potenciar la reutilización de ropa, juguetes y complementos. Dentro de esta misma asignatura y a partir de los nuevos conocimientos sobre el voluntariado obtenidos y una reflexión conjunta, el alumnado decide a qué entidad donar los fondos recaudados. Además, cada clase elige una actividad de intervención directa en el barrio, a partir de los diferentes ejes de trabajo planteados en el aula, para fomentar la vinculación con la comunidad. Así, durante el curso 2022-2023 y a través de propuestas argumentadas, se decidió llevar a cabo un cuentacuentos dirigido al alumnado de 0 a 3 años de uno de los centros adscritos de primaria (CEIP Camilo José Cela); también se organizó una jornada de dinamización y convivencia en un centro de la tercera edad del barrio, en la cual se intercambiaron experiencias y recuerdos, y los estudiantes prepararon juegos de mesa para compartir con los ancianos y ancianas; y finalmente se realizó una jornada de limpieza de la playa más cercana, Can Pere Antoni, con la correspondiente exposición en el hall del centro de los residuos hallados para la concienciación



ción de la comunidad educativa. Finalmente, se puso en marcha la “Red de Favores”, una actividad donde cada alumno y alumna debía ayudar altruistamente a un miembro de su familia, del centro y del barrio, con la idea de fomentar el espíritu crítico en la detección de necesidades de su entorno, así como acciones de solidaridad. Cabe mencionar que, puesto que se trata de actividades que surgen a partir de la reflexión del alumnado y de las circunstancias sociales, se prevé que vayan cambiando a lo largo de cada curso escolar.

5.2. Participación en Jornadas y Encuentros

Algunas de las actividades que se han ido exponiendo a lo largo del artículo se elaboran a partir de la realización de formaciones fuera del centro escolar, como encuentros educativos para que nuestro alumnado intercambie experiencias con alumnado de otros centros –como es el caso del Alumnado Cibermentor–, pero también se trabaja en red con otros agentes educativos (profesorado, educadoras sociales, etc.). Respecto a la intervención exterior, durante el curso 2022-23, la coordinadora seleccionó a doce de los miembros más activos del Consejo de Alumnado, de diferentes niveles educativos, para asistir y colaborar en el Encuentro de Participación del Alumnado, celebrado en la Universitat de les Illes Balears y organizado por el CEIB. Así, nuestro centro pudo establecer contacto con otras maneras de hacer, llegando a una serie de conclusiones que se centran en la necesidad de aportar mayor apoyo y representación a docentes y alumnado. Por otra parte, también se evidenció la necesidad de crear nuevos espacios de participación y, sobre todo, de coordinación, puesto que en las instituciones educativas de las Islas Baleares son escasos y muy poco dinámicos.

5.3. Red comunitaria de Levante Sur

El IES Antoni Maura también forma parte de esta red de trabajo comunitario, que pone en el centro la relación del barrio con los diferentes agentes educativos (profesionales de trabajo y educación social de instituciones municipales, organizaciones sin ánimo de lucro y centros educativos de primaria y secundaria). A partir de una reunión mensual –y a través de la subcomisión de secundaria gestionada por nuestra educadora social de centro, Xisca Adrover–, se establecen las líneas de trabajo en las que puede colaborar el alumnado de manera directa, quien puede participar si lo solicita en las actividades planteadas. Además, la realización de una feria comunitaria anual, en la que se muestran distintos aprendizajes y se intercambian experiencias, supone una clara experiencia de transformación intergeneracional, de la cual se ve beneficiada toda la comunidad, incluyendo nuestro centro educativo.

6. Retos de futuro

Si bien el presente de la participación estudiantil en el IES Antoni Maura es muy motivador, en el futuro se nos presentan algunos desafíos y nuevos objetivos que no podemos dejar de explicar en este artículo.

Por una parte, el próximo curso se pondrá en marcha un nuevo proyecto de radio, coordinado por los docentes Roberto González y Miquel Bennàssar, con el objetivo de potenciar la expresión oral desde los intereses del alumnado. En este sentido, el Consejo de Alumnado tendrá un papel destacado, puesto que la mayor parte de las propuestas se elevarán a él y, a partir de las demandas, los grupos o estudiantes interesados podrán participar. Otro de los objetivos de este proyecto es realizar programas temáticos

para dar difusión, visibilizar y poner en valor todo el trabajo realizado en el centro, que en muchas ocasiones no recibe la atención que se merece por el resto de la comunidad.

Además, se quiere seguir potenciando y desarrollando algunos programas que tienen muy buena acogida en el centro, como el de Referentes de 4.º de ESO. En este caso, se pretende empezar a aplicar un nuevo proyecto en coordinación con 6.º de Primaria a través de una jornada de convivencia donde ya puedan conocer alumnado de referencia del instituto a lo largo del último curso de primaria, facilitando así la incorporación a la educación secundaria desde el acompañamiento en esta transición. Por tanto, el objetivo principal es reducir el impacto emocional de la llegada al centro de los más pequeños, responsabilizando a los mayores de su importante labor educativa.

Por otra parte, se debe mejorar y sistematizar el retorno de las propuestas del Consejo de Alumnado a través de las diferentes tutorías. Si bien hasta el momento no se han presentado muchas dificultades en la toma de decisiones, la participación en las propuestas depende mucho del grado de implicación del tutor o tutora, así como de cada uno de los representantes. Así pues, se debe construir un nuevo canal de comunicación que aglutine y dé cabida a todo el centro, facilitando un canal directo entre la coordinadora y el resto de la comunidad del centro para que todo el instituto sea partícipe de las mejoras que se producen en el día a día.

En cuanto a la formación, se deben buscar nuevas vías de financiación para la realización de actividades, como el taller de alumnado referente en salud mental y emocional, para que se puedan seguir ampliando los conocimientos relativos al bienestar psicoemocional



de nuestro alumnado. Paralelamente, se pondrá en marcha un nuevo plan de formación para familias, basado en la realización de talleres impartidos por el propio alumnado en horario no lectivo. Algunos de los temas que se desarrollarán se centrarán en el uso de las nuevas tecnologías o el conocimiento de programas informáticos básicos para poder acompañar al alumnado en su formación académica y social.

Finalmente, se introducirá la asignatura de Cooperación y Servicios a la Comunidad también en 2.º de ESO a partir de la metodología de Aprendizaje y Servicio, dentro del marco de cooperación del voluntariado. Así, se desarrollarán las diferentes competencias relacionadas con el compromiso social y la solidaridad, trabajando en las necesidades reales del entorno de nuestro centro educativo.

7. Conclusiones

La participación del alumnado en secundaria es fundamental, no solo para aportarles herramientas esenciales para su futuro como ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI, sino para conseguir mejoras inmediatas en su día a día como estudiantes. No obstante, como se ha ido dilucidando a lo largo del artículo, no es una cuestión sencilla, ya que debe ir acompañada de medidas escolares que den valor a sus propuestas y demandas y que vayan más allá del trabajado realizado en tutoría. Los datos publicados por el Consell Escolar de les Illes Balears demuestran la casi inexistencia de asociaciones de alumnado, y que las existentes son poco activas y apenas reciben apoyo de las instituciones educativas. Por ello, se deben buscar nuevas formas de participación que rompan esta tendencia, así como apoyar y dinamizar las diferentes realidades que puedan surgir.

En primer lugar, es fundamental construir un nuevo paradigma educativo con una metodología que dé protagonismo al alumnado de forma directa, no solo como un simple receptor de saberes que repite y olvida días después. El proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser activo y competencial, aportando nuevos retos de participación y convivencia que lo motiven, con el objetivo de que se implique en la mejora de su entorno. En este sentido, el equipo directivo debe acompañar y propiciar esta transformación, a través de la construcción de órganos de representación, como el Consejo de Alumnado, y la formación del profesorado que coordine estas tareas, incluyendo la participación en la normativa y en la documentación del centro. Además, se pone de manifiesto la necesidad de aportar espacio y tiempo para que el alumnado pueda reunirse y hablar de sus inquietudes y necesidades, más allá de su realidad como alumnado de una tutoría, sino con una perspectiva más amplia que tenga en cuenta el contexto escolar, pero también social.

Por otro lado, la formación del alumnado también se convierte en un elemento central en cuanto a la participación estudiantil, puesto que permite trabajar y construir nuevos saberes a partir de la educación no formal que aumente sus competencias. En este sentido, las diferentes dinámicas y talleres propuestos deben ir en consonancia con los ejes que se quieran trabajar en el entorno educativo, como en el caso del Taller de Salud Mental y Emocional o del Alumnado Cibermentor, con el objetivo de aportar nuevas herramientas al alumnado que pueda aplicar no sólo en el instituto, sino en su día a día como hijos o hijas, hermanos o hermanas, amigos o amigas, etc.

En este sentido, dar un peso importante en el currículum a la participación estudiantil, como en el caso de la materia de Cooperación y Servicios a la Comunidad, pone en valor y sitúa en una posición central la colaboración ciudadana y anima a la realización de propuestas que inciden en la mejora del centro educativo y del entorno escolar.

Finalmente, se deben fomentar y promover los encuentros del alumnado —y de otros agentes de la sociedad civil— para coordinar su participación, así como intercambiar experiencias con otras realidades educativas.

Referencias

- Bergas, P., (1 de junio del 2023). Jornada de arte y moda. *Última Hora*. Arte en Mallorca | El IES Antoni Maura celebra su 'Matí de l'Art' (ultimahora.es).
- Consell Escolar de les Illes Balears (2021). *Informe sobre la participació de l'alumnat en el Consell Escolar de les Illes Balears*. Conselleria d'Educació i Formació Professional.
- Decreto 32/2022, de 1 de agosto, por el cual se establece el currículo de educación secundaria obligatoria de las Islas Baleares. Butlletí Oficial de les Illes Balears, de 2 de agosto de 2022, (BOIB ext. núm. 101 - 2/8/2022).
- Institut Balear de la Joventut (2020). *Guia de les persones cibermentores de les Illes Balears*. Conselleria d'Afers Socials i Esports. https://vidadigital.eu/wp-content/uploads/2018/09/Guia_PCibermentores.pdf.
- Institut per a la Convivència i L'èxit Escolar (2019). *Pla de coeducació de les Illes Balears (2019-2022)*. Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca.
- Mendía, R. (2016, diciembre). *El aprendizaje-servicio: una metodología para la innovación educativa*. Revista CONVIVES.

OCDE (2019). *El trabajo de la OCDE en Educación y Competencias*. OCDE.

Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Octaedro.

Radiotelevisió de les Illes Balears (8 de mayo del 2023). *IES Antoni Maura: portes obertes a la diversitat*

[vídeo]. IB3 | VIDEO | ZOOM | IES Antoni Maura: portes obertes a la diversitat | 224

Real Decreto 1532/1986, de 11 de julio, por medio del cual se regulan las asociaciones de estudiantes. Boletín Oficial del Estado, 180, de 29 de julio de 1986.



Autoría

Sílvia Suau Juanes se licenció en Filología Hispánica por la Universitat de les Illes Balears. Desde hace cinco años es tutora y docente en el IES Antoni Maura. Sus campos de especialización educativa se centran en la integración multicultural, la coeducación y la participación estudiantil, siendo la coordinadora del Consejo del Alumnado. Por otra parte, la dinamización cultural y las publicaciones multidisciplinares son otros de sus puntos de partida, entendiendo la cooperación y la colaboración como elementos fundamentales sobre los cuales se basa el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Myriam Fuentes Milani es licenciada en Filología Inglesa por la Universidad de Salamanca. Profesora de educación secundaria, ha formado parte de equipos directivos como secretaria, vicedirectora y, en los últimos 16 años, como directora en el IES Antoni Maura. Ha formado parte del Consell Escolar de les Illes Balears como miembro de reconocido prestigio y ha sido vicede la Asociación de Directores de Mallorca (ADESMA). Ha puesto en marcha diferentes proyectos de innovación e impartido cursos a profesorado y equipos directivos relacionados con aprendizaje cooperativo, evaluación, aprendizaje basado en proyectos, educación emocional, educación inclusiva y el trabajo en equipo como base para la transformación de los centros educativos.

RECENSIONES



Mosaico de fotografías que recoge diversas fases del proyecto de ilustración de la revista *Participación educativa* por parte del alumnado de la Escuela Superior de Diseño de Madrid. El montaje muestra el trabajo que no se ve, la preparación que todo proyecto exige para que pueda ser realizado con éxito. Aparecen los edificios, jardines, cubiertas, fachadas donde se ha colocado cada una de las cámaras utilizadas. Dejan constancia de los cálculos matemáticos necesarios para captar un momento concreto de luz. Las fotografías de la parte inferior nos muestran cómo se han fijado estas cámaras en las diferentes superficies elegidas: muros, tejados, farolas, columnas, suelos.



***Impulsar la participación infantil.
Los consejos de infancia y adolescencia***
Llena Berne, A., Novella Cámara, A.M. (Coords.)
(2.^a Ed. 2022)

Graó, Barcelona. 223 pp. ISBN: 978-84-9980-926-7

Raquel Pérez Sanjuán

Nos encontramos ante una obra colectiva cuya producción ha involucrado, más allá de la autoría de los diferentes capítulos, a diversos protagonistas; entre estos, a niños, niñas y adolescentes que han participado en los consejos de infancia y adolescencia municipales y son motivo de esta publicación. Algo que es de agradecer, pues no es habitual dar cauce a la capacidad de los niños y adolescentes para actuar en la sociedad de la que forman parte. También hay que valorar que se pongan en marcha proyectos de investigación con este objetivo que, sin perder el rigor científico, divulguen sus resultados de tal manera que permitan ser extrapolados, como en este caso, a otros contextos e iniciativas de participación infantil y juvenil, impulsando así el ejercicio de una ciudadanía activa y comprometida.

El libro se distribuye en dos grandes bloques: el primero recoge reflexiones desde distintas miradas sobre la importancia de reconocer a niños, niñas y adolescentes como agentes de transformación y sujetos de derecho capaces de decisión y acción, con todo lo que esto comporta. Arranca esta primera parte retomando algunos ejemplos, entre ellos, los 25 años de experiencia de la “Ciudad de los Niños” en Italia (cap. 1), para adentrarse a continuación en algunas cuestiones de especial interés como el debate sobre la ciudadanía infantil (cap. 2), la superación del paternalismo (cap. 3), el “panorama de cambio” que coloca a la infancia y adolescencia en el centro de la investigación (cap. 4), y el acompañamiento

socioeducativo para la participación infantil, los enfoques de derechos y de capacidades facilitadores de su desarrollo, y los componentes pedagógicos potenciadores en los consejos de infancia y adolescencia (cap. 5).

La parte segunda ofrece dos tipos de información: por un lado, se recogen los resultados de la investigación llevada a cabo en Cataluña —en torno a la cual está gestado este libro— y así, con un matiz práctico, se presentan las funciones y funcionamiento de los consejos de infancia y adolescencia (cap. 6), se ofrecen criterios y reflexiones desde el acompañamiento técnico y dinamizador (cap. 7), y se apuntan las implicaciones educativas y transformativas de los consejos de infancia y adolescencia de ámbito local (cap. 11). Por otro lado, se proponen estrategias que faciliten el acompañamiento de los consejos de infancia y adolescencia, redefiniendo los retos como órganos participativos (cap. 8), se plantea cómo avanzar desde las propuestas a la acción implicativa y comprometida (cap. 9) y se hace una aproximación a la tercera fase del ciclo del consejo cuyos objetivos son la reflexión sobre el proceso vivido, la revisión como grupo activo y organizado y la renovación (cap. 10). Termina la obra con un apéndice en el que se describe brevemente el recorrido de los consejos de infancia y adolescencia en el contexto catalán y se dan algunas orientaciones para aquellos que deseen poner en marcha experiencias que aumenten la participación infantil.

Sin duda la incidencia de la participación en el desarrollo de una ciudadanía más comprometida es un elemento clave, y cuando la comunidad reconoce a los niños, niñas y adolescentes como parte de esa ciudadanía y agentes sociales de cambio, se produce un beneficio para la colectividad. Centralidad de los niños, niñas y adolescentes, participación y transformación social también reconocida en otros foros, como en el Pacto Educativo Global propuesto por el papa Francisco cuando pide «escuchar la voz de los niños, adolescentes y jóvenes a quienes trans-

mitimos valores y conocimientos, para construir juntos un futuro de justicia y de paz, una vida digna para cada persona», que permite situar experiencias como las descritas en un horizonte más amplio, de confluencia con otros agentes y contextos que, posiblemente, lleve a potenciar el bien común y el bienestar colectivo. Para ello, la experiencia vivida por los consejos de infancia y adolescencia municipales de Cataluña devuelve, sin duda, una importante reflexión y resultados que bien merecen ser atendidos.



Raquel Pérez Sanjuán

Directora del Secretariado de la Comisión Episcopal para la Educación y Cultura de la Conferencia Episcopal Española.

Es doctora en Derecho Canónico (UPSA), licenciada en Derecho (UCM), *licentiatus in Iure Canonico* (U.P. Comillas) y *baccalaureatus in Theologia* (Facultad de Teología de Granada). Especialista universitaria en Derecho de Extranjería, Asilo y Refugio (UC3M), formó parte de la primera promoción de la Escuela de Mediadores Sociales para la Inmigración (UAM-CAM). Fue becada en el curso de Relaciones Internacionales de la Escuela Diplomática (Ministerio de Asuntos Exteriores).

Ha trabajado en educación para el desarrollo en Madrid, en proyectos de educación especial y con niños y niñas de la calle en Mumbai, y en actividades residenciales universitarias en Belén y en Granada. Ha sido profesora de español en el Liceo Francés de Jerusalén, profesora asociada de Derecho Canónico en la Facultad de Teología en Granada, y de Derecho Eclesiástico del Estado en la Universidad Loyola Andalucía.

Desde 2014 dirige el Secretariado de la Subcomisión Episcopal para las Universidades y Cultura, y desde 2020 también el Secretariado de la Comisión Episcopal para la Educación y Cultura de la Conferencia Episcopal Española.



La participación educativa en centros de secundaria. Conceptos, procedimientos y materiales

**Marí Ytarte, R. y Barranco Barroso, R. (Coords.)
(2021)**

Universidad de Castilla-La Mancha. Graó. 167 pp. ISBN 978-84-18627-64-4

M^a del Carmen Santamaría Estefanía

Obra realizada por varios autores, profesionales de la educación de la Universidad de Castilla-La Mancha. Dos autoras principales: Rosa Mari Ytarte, doctora en Pedagogía; UCLM Facultad de Ciencias Sociales-Educación Social. Y Rut Barranco Barroso, pedagoga y orientadora; UCLM Facultad de Ciencias Sociales-Educación Social.

El libro está dividido en dos partes. La primera consta de ocho capítulos y en ella se aborda de forma específica y detallada la participación educativa desde diferentes ángulos. Cada capítulo está desarrollado por un autor o autora. Esta diversidad enriquece la obra y aporta diferentes visiones de la participación educativa, con un conjunto de ideas que ayuda a cualquier lector a tener una visión global de las diversas formas de participación en los centros educativos, además de a entender el concepto de participación.

La segunda parte se compone de cuatro *Guías prácticas*, elaboradas por todos los autores y autoras del libro, con recursos didácticos enfocados a trabajar la participación en los centros.

Los tres primeros capítulos contienen conceptos básicos de la participación escolar. Destaca la importancia que tiene establecer una cultura democrática en los centros educativos y el valor del equipo directivo como motor impulsor de la participación. Los centros educativos en los que la participación se toma como eje prioritario son aquellos en los que hay me-

joras del rendimiento escolar, de la convivencia, más empatía, se facilita el pensamiento crítico y se facilita la resolución de conflictos que puedan surgir entre sus miembros. Favoreciendo la participación educativa, se previene el abandono temprano, tan común en las diferentes etapas de los centros educativos. Se pone de manifiesto la importancia que tiene la participación en el desarrollo del individuo para potenciar la autocrítica, la resiliencia y la responsabilidad, todas ellas necesarias para convivir en sociedad.

El capítulo tercero, además de hacer una reflexión sobre la importancia de aprender a participar y de que sea el propio alumnado el protagonista activo de la participación, establece unas *Propuestas educativas participativas*, que sirven de ejemplos para fomentar la participación de los estudiantes. En este capítulo también se hace un análisis, por rango de edades, del interés que en esas etapas de la vida mueve a los jóvenes a la participación. Hace un recorrido sobre el grado en el que el centro educativo, el entorno social, las asociaciones, las redes sociales o las instituciones políticas, influyen en la participación de las personas.

La lectura de los tres capítulos es fundamental para entender el resto del libro, ya que en ellos se enmarcan los pilares de lo que significa la participación educativa y la importancia que tiene implementarla en los centros educativos como medio facilitador del desarrollo del individuo, de la convivencia y del aprendizaje.

El capítulo cuarto está dedicado a las nuevas tecnologías, el uso del móvil, internet y las redes sociales y su influencia en la participación de los individuos como herramientas pedagógicas y facilitadoras del proceso de aprendizaje y de la comunicación.

Este capítulo hace un recorrido por las ventajas y desventajas que suponen las redes sociales, con ejemplos de participación colectiva en ellas y a la utilidad que tienen en la participación las plataformas como *TikTok*, *Instagram* y *Twitter*, que usan los estudiantes. Cabe destacar las recomendaciones que se incluyen sobre el uso de las plataformas para educadores.

El capítulo facilita la reflexión sobre las nuevas tecnologías que actualmente forman parte de nuestra vida y que han cambiado la forma en la que participamos y nos comunicamos. Su lectura ayuda al docente a entender mejor las plataformas que usan los jóvenes y define conceptos nuevos como el *ciberactivismo*. Incide en la importancia de los centros escolares para la concienciación del uso responsable de las redes, móvil e internet.

El capítulo quinto está dedicado a la familia y su importancia en la potenciación de la participación. Sitúa a la familia como un elemento clave en la participación dentro de la comunidad educativa.

Clasifica la participación de la familia en cinco tipos, valorando su efectividad en función del tipo y de cómo cada uno repercute sobre el alumnado, el profesorado y en la propia familia en la participación en un centro educativo.

Establece lo que denomina el modelo de aprendizaje-servicio, que consiste en implicar en el día a día del centro a los diferentes sectores de la comunidad educativa y a los sectores sociales para fomentar la participación y establecer el compromiso compartido.

Este capítulo sería de lectura obligada para el profesorado, pero sobre todo para aquellos que sean tutores o tutoras de grupo, puesto que ellos son el primer eslabón de la cadena de comunicación entre el centro y la familia. La lectura de este capítulo les puede ayudar a desarrollar mejor su función tutorial.

El capítulo sexto destaca la importancia de la participación de todos los sectores de la comunidad educativa con entidades del entorno para desarrollar un proceso participativo común. Hace un recorrido descriptivo por los diferentes sectores de participación de los centros educativos, incluyendo referencias a diversas normativas oficiales: Derecho a la educación, derechos en torno a la participación de la infancia, autonomía de los centros educativos,

etc. Se subraya la importancia que tienen los equipos directivos como elementos facilitadores y motores de la participación de la comunidad educativa.

El capítulo hace un recorrido por las diferentes formas de participación que hay establecidas oficialmente en los centros educativos: la importancia del consejo escolar como órgano colegiado de máxima participación; el claustro de profesores como responsable de la coordinación de todas las acciones que se desarrollan en el centro; las juntas de delegados o delegadas; y los departamentos didácticos y de orientación.

También se dedica una parte del capítulo a los documentos organizativos del centro: Proyecto Educativo de Centro (PEC), Programación General Anual (PGA), etc., y destaca la importancia que tiene en su elaboración la participación de toda la comunidad educativa para la convivencia, el progreso y el buen funcionamiento de un centro. Incluye además una visión general de cómo se articula la participación en los centros educativos a través de los órganos colegiados y de los documentos oficiales.

En este capítulo se hace una reflexión sobre la importancia para la participación de los diferentes espacios (patios, bibliotecas, zonas deportivas) existentes en los centros educativos. La mejora de la participación de sus miembros dependerá de la organización de su diseño, distribución, localización, etc. Las reflexiones que contiene pueden servir de herramienta para los equipos directivos de los centros con el fin de mejorar la participación de la comunidad.

El capítulo séptimo está dedicado a la participación en el aula. Incluye diversas propuestas para trabajar en ella y desarrollar la parte curricular.

La importancia de la participación del alumnado es clave en las instituciones educativas como elemento facilitador del aprendizaje y del desarrollo del individuo, ya que determina el aprendizaje corporativo y participativo, es decir, el trabajo en grupo.

Destaca el valor del profesorado en la elección de la composición de los grupos de trabajo colaborativo y de cómo una buena decisión va a facilitar el aprendizaje y el éxito, y establece pautas para que esta sea la correcta.

El capítulo hace un recorrido por diversos métodos de aprendizaje participativo en el aula. Cada Método está asociado a elementos fundamentales que hay que tener en cuenta para que el aprendizaje sea óptimo, y sirve de guía a los docentes a la hora de establecer la composición de los grupos de trabajo.

El capítulo octavo describe la participación como contribución al éxito académico del alumnado y el desarrollo de esta en el marco europeo.

Se incluye definición de la palabra Participar, recogida de diversos textos que se citan como referencia, y se subraya la importancia que se da a la participación en los organismos europeos.

La parte del capítulo dedicada a las buenas prácticas describe diversos proyectos participativos europeos entre centros similares de un mismo país. Su lectura nos puede servir de ejemplo para darlos a conocer al alumnado, e insistir en lo significativo de participar más allá de nuestras fronteras con el fin de compartir, aprender y crecer. Las posibilidades de participación de los centros educativos son enormes y este libro nos ayuda a identificarlas y favorecer su puesta en práctica.

La segunda parte del libro consta de materiales para el profesorado y se compone de cuatro guías. En ellas se incluye paso a paso cómo poner en práctica un proceso participativo en el centro. Su lectura es fácil y descriptiva y constituyen una herramienta muy útil para trabajar la participación.

En cuanto al diseño del interior del libro, es evidente lo fácil que es encontrar los diferentes capítulos simplemente ojeándolo. Los cambios en el color de los textos y los cuadros descriptivos son muy útiles para trabajar en el aula y empezar a organizar el trabajo.

Es de lectura recomendada para aquellos docentes que creen que el camino hacia el éxito de un centro pasa necesariamente por mejorar la participación educativa de su comunidad.



M^a del Carmen Santamaría Estefanía

Licenciada en Farmacia por la Universidad Complutense de Madrid. Funcionaria de carrera del cuerpo Profesores de Secundaria desde 1987.

Ha trabajado en el Ministerio de Educación en el desarrollo de la Reforma de las Enseñanzas Medias. Ha ejercido diversos cargos a lo largo de su dilatada carrera docente: jefa de departamento, jefa de estudios y actualmente directora del CIFP Profesor Raúl Vázquez de Madrid desde 2009. Es autora de un libro didáctico de FP y de artículos en revistas de difusión educativa.

Ha participado en la puesta en marcha, desarrollo y difusión de la FP dual en la Comunidad de Madrid en multitud de foros, medios de comunicación y eventos en grupos de discusión.

Pertenece a la Asociación *Aprodir* de directivos de Secundaria, donde ha ejercido el cargo de vicepresidenta y secretaria.

Actualmente es miembro del Consejo Escolar del Estado por el grupo de Personalidades de reconocido prestigio.



Cómo mejorar la regulación española de la participación estudiantil en la educación secundaria

Hernández Diez, E. ; Rufo Rey, M. Á. (2022).

Madrid. CANAE - Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes. 90 pp.

Lourdes Orueta Mendía

En el contexto presente, en el que la educación se encuentra en un proceso de actualización, resulta fundamental analizar la participación estudiantil y su regulación. A tal efecto, el informe «Cómo mejorar la regulación española de la participación estudiantil en la educación secundaria», editado por la Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes (CANAE), resulta una obra interesante para todas aquellas personas que quieran profundizar en el tema.

El estudio parte de la idea de que el derecho a la educación y la libertad de enseñanza, recogidos en la Constitución española de 1978, deben entenderse en todas sus vertientes prácticas y, en los centros sostenidos con fondos públicos, conllevan necesariamente la participación de toda la comunidad educativa en general y del alumnado en particular.

Se destaca la importancia de la participación estudiantil para el desarrollo de valores democráticos en la juventud, ya que permite aprender y trabajar de manera colaborativa, fomenta la tolerancia y el respeto a las opiniones divergentes y da la oportunidad de desarrollar habilidades de liderazgo y de trabajo en equipo. Asimismo, se señalan los problemas que existen actualmente, tanto a nivel normativo como práctico, para que el alumnado de secundaria obligatoria y postobligatoria (ESO, Bachillerato y FP) pueda realmente participar en la toma de decisiones escolares que le repercuten directamente.

El informe subraya que el marco normativo actual relativo a la participación estudiantil en España

es autonómicamente asimétrico y se centra principalmente en la figura del consejo escolar, en el que el alumnado teóricamente participa en igualdad de condiciones con otros miembros de la comunidad educativa (familias, profesorado y personal no docente). Sin embargo, en la práctica, la participación estudiantil en los consejos escolares es poco efectiva, debido especialmente a la falta de recursos y formación específica para el alumnado que desea tomar parte en estos órganos de representación. Como consecuencia, esta situación conlleva cierta opacidad en los procesos de toma de decisiones y escasa participación estudiantil en temas que les afectan directamente, tales como la planificación, el diseño y la evaluación de actividades y proyectos del centro educativo. El informe también critica que, salvo en contadas comunidades autónomas, no haya una seria intención de desarrollo normativo que fomente la participación estudiantil mediante órganos unipersonales o monoestamentales (delegados de grupos, juntas de delegados de grupo, consejeros de centro, etc.).

Con el fin de potenciar la mejora de la regulación relativa al tema, se presentan diversas recomendaciones, entre las que destacan: la creación de un marco legal estatal claro y preciso que establezca los límites de la participación del alumnado y su grado de influencia en las decisiones educativas (estatuto del alumnado); el fomento del asociacionismo estudiantil desde edades tempranas; la promoción de su participación en el diseño y evaluación de las políticas educativas, así como el establecimiento de canales efectivos de comunicación

entre el alumnado y los representantes de la administración educativa.

Por otro lado, el estudio destaca la importancia de que el profesorado se implique verdaderamente en la participación estudiantil, se forme en este ámbito y esté dispuesto a escuchar y atender las demandas y necesidades del alumnado para que este pueda involucrarse activamente en su propio aprendizaje. Hace hincapié en la necesidad de fomentar la cultura participativa en los centros educativos, en los que tanto el alumnado, como las familias y los docentes se sientan incluidos y protagonistas. En este sentido, sería bueno que la participación efec-

tiva de toda la comunidad educativa fuera un factor clave en los procesos de evaluación y mejora continua de los centros. Como formas objetivas de medición, se deberían utilizar encuestas y grupos de discusión en los que todo el alumnado pudiera expresar su opinión sobre aspectos clave, tales como el clima escolar, la metodología docente o la oferta educativa.

En definitiva, se trata de un informe que, mediante un serio análisis normativo, permite entender el problema de la participación estudiantil en los centros escolares, comprender su importancia y meditar sobre posibles soluciones.



Lourdes Orueta Mendía

Agregada de Educación en Los Ángeles. Consejería de Educación en EE. UU. y Canadá.

Lourdes Orueta es la Agregada de Educación de la Oficina Española de Educación en Los Ángeles (Consejería de Educación de EE. UU. y Canadá) y supervisa un equipo de seis PriP asesorías en el oeste de los Estados Unidos.

Es miembro del Consejo Escolar del Estado y tiene una amplia experiencia docente como profesora y como miembro de equipos directivos de secundaria. En 2010 accedió a la función inspectora educativa y ha sido presidenta de la Asociación Española de Inspectores e Inspectoras de Educación (ADIDE).

Lourdes es licenciada en Filología Inglesa por la Universidad de Deusto y cuenta con estudios de postgrado en Integración de las NEE en el aula por la universidad Eastern-CSU (EE. UU.) y Supervisión y Gestión Escolar por la CCSU (EE. UU.). También es experta universitaria en Derecho Administrativo Sancionador y experta profesional en Derecho en el Aula: Tratamiento Jurídico de las Situaciones de Conflicto, ambos títulos por la UNED.



Miradas a la participación y al género en las aulas universitarias

Una guía para docentes

Martínez Martín, I. y Sanz Landaluze J. (Coords.)

ISBN978-84-1352-641-6

Begoña Ladrón de Guevara Pascual

Obra coordinada por la profesora Irene Martínez Martín, del Departamento de Estudios Educativos de la Facultad de Educación, y el profesor Jon Sanz Landaluze, del Departamento de Química Analítica de la Facultad de Químicas, ambos de la Universidad Complutense de Madrid.

Este libro es el resultado del proyecto titulado «Percepciones de la participación en las aulas universitarias desde un enfoque de género y de diversidad», dirigido por los coordinadores de la obra e integrado por treinta y un docentes de la Universidad Complutense y algunos externos de otras universidades.

El proyecto busca analizar las dinámicas de participación que suceden en las aulas universitarias teniendo en cuenta el enfoque de género y de diversidad. Se ha intentado dar respuesta a preguntas como: ¿qué se entiende por participación universitaria?, ¿qué cultura de participación tiene el profesorado y el alumnado en la universidad?, ¿cómo es la participación del alumnado y del profesorado en las aulas universitarias?, ¿cómo podemos mejorar las dinámicas y metodologías de aula para fomentar una participación en clave de género y diversidad?

El libro reflexiona sobre la docencia universitaria poniendo el foco en la participación universitaria desde una perspectiva de género.

Es un libro interdisciplinar, en el que cada capítulo ha sido escrito por alguno de los investigadores e investigadoras que han participado en el proyecto y que pertenecen a distintas áreas de conocimiento. Esto hace que la visión sea muy universitaria, ya que se tienen en cuenta puntos de vista de distintas facultades desde diferentes perfiles de alumnado y profesorado.

En total, el libro está compuesto por doce capítulos escritos por treinta autores y autoras de diversas facultades, que podemos dividir en tres partes: la primera dedicada a la contextualización y reflexión sobre la participación universitaria; la segunda más centrada en el relato sobre la participación; y una tercera parte de buenas prácticas universitarias en torno a la participación.

En el análisis de los capítulos encontramos cada una de las cuatro dimensiones de reflexión que parten de las conclusiones del proyecto: la cultura de participación y docentes implicados y formados; las metodologías participativas y los espacios físicos flexibles; los espacios de confianza y el clima de aula; y, por último, una mirada desde el punto de vista del género.

Es importante tener en cuenta estas dimensiones ya que, según el Espacio Europeo de Educación Superior, las competencias y las habilidades relacionadas con la participación y la ciudadanía activa toman un gran protagonismo y tienen que estar muy presentes en el día a día de las aulas universitarias.

En el libro, además de reflexionar sobre la importancia de participar en el ámbito universitario desde el punto de vista del género, se dan una serie de pautas sobre cómo hacerlo realidad en el transcurso del trabajo universitario.

Se estudia la capacidad del profesorado de impulsar esta participación del alumnado desde las aulas a través de distintas áreas de conocimiento, tan importante y fundamental para el desarrollo de la ciudadanía y tan propio de los retos a los que se enfrenta la sociedad del siglo XXI.

Interesante mirada a la relación entre los docentes y los estudiantes a través de diálogos abiertos en las aulas, con prácticas docentes y poniendo en el

centro esta relación educativa desde una perspectiva de género. Se profundiza además en la participación y la responsabilidad de los estudiantes y del profesorado en el entorno universitario basado en la reflexión y la acción interdisciplinar tan propia de la universidad.

Es importante construir espacios donde favorecer la participación del alumnado en la universidad y este libro nos ayuda a reflexionar sobre ello desde una perspectiva teórica, pero también desde la práctica real del aula y, como dicen los propios coordinadores, a participar se aprende participando. Este libro ayudará a docentes y alumnado, no solo a saber que es importante participar, sino cómo se puede hacer desde una perspectiva de género y diversidad.



Begoña Ladrón de Guevara Pascual

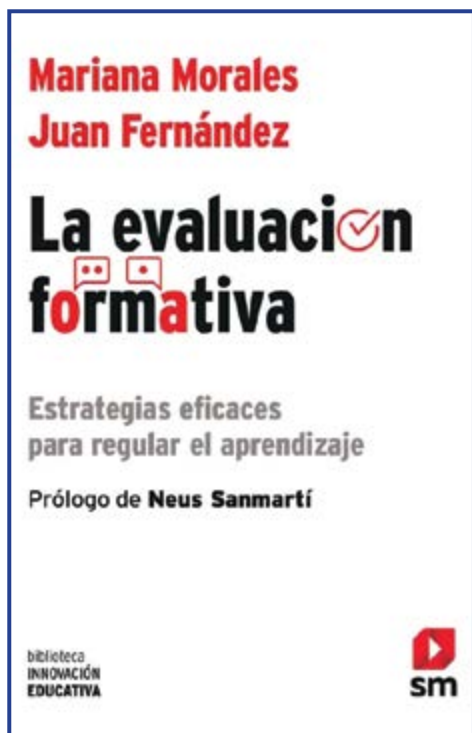
Profesora del Máster del Profesorado en la Universidad Internacional de Valencia (VIU).

Máster de Dirección de Centros Educativos. Directora de trabajos fin de grado y fin de máster. Tutora del Prácticum de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria.

Responsable de Educación de la Oficina de Aprendizaje-Servicio (ApS).

Responsable de Relaciones Institucionales de Educación de la Universidad Villanueva.

Ha participado en numerosos congresos y simposios internacionales y ha publicado en diversas revistas y manuales, además de participar con periodicidad en revistas especializadas de educación.



La evaluación formativa
Estrategias eficaces para regular el aprendizaje
M. Morales Lobo, J. Fernández. Fernández (2022)

Ediciones SM. 157 pp. ISBN: 9788411201445

Mariluz Sanz Escudero

El concepto de evaluación ha ido transformándose a lo largo de la historia. La imagen de la evaluación no ha sido buena ya que, generalmente, se centra en lo que se hace mal, lo negativo, dejando en segundo plano lo positivo de los aprendizajes. En los últimos años el concepto se ha entendido como un conjunto de evidencias que permiten obtener información valiosa del desempeño de los alumnos y alumnas en relación a los objetivos planteados. Pero claramente compartimos que, para conseguir una mejora en los aprendizajes, es necesario tanto la evaluación como el resto de elementos curriculares.

No podemos ignorar los resultados de diferentes estudios científicos que corroboran que es ineludible una evaluación para enseñar, además de para aprender. No solo se tiene que evaluar al alumnado, sino que la evaluación tiene que ayudar también a mejorar las prácticas docentes en las aulas.

Los autores de *La evaluación formativa* comparten la curiosidad por buscar formas de mejorar como docentes y, apoyándose en la investigación científica, aplicar ese conocimiento en aulas y divulgarlo entre el profesorado.

Mariana Morales, licenciada en Filología, ha sido profesora de Secundaria durante quince años, y en la actualidad es consultora educativa independiente para instituciones y centros educativos en España y Latinoamérica. Además, está especializada

en evaluación formativa y se dedica a la formación del profesorado. Por su parte, Juan Fernández, biólogo, es desde hace más de diez años profesor de Secundaria y Bachillerato; también es el creador de la página web Investigación docente, donde divulga y explica algunas de las obras de autores y autoras de referencia en investigación educativa, neuroeducación, psicología educativa y técnicas de aprendizaje, entre otros campos.

Hasta ahora, la principal forma de evaluar el conocimiento del alumnado ha sido mediante exámenes y notas, por lo que la evaluación se convierte en un mero sistema de control. Para Black y Williams (1998) «la evaluación formativa se refiere a todas aquellas actividades que llevan a cabo los profesores y alumnos cuando se evalúan ellos mismos, y que dan información que puede ser utilizada para revisar y modificar las actividades de enseñanza y de aprendizaje con las que están comprometidos». La propuesta de Morales y Fernández es realizar una evaluación formativa, es decir, que la evaluación se realice desde el inicio del proceso de aprendizaje y sirva para que el alumnado aprenda todo lo posible. Nos proponen, en definitiva, hacer una reflexión profunda de para qué estamos evaluando.

En el Bloque I del libro “¿Para qué evaluar?”, se reflexiona sobre el sistema de evaluación que tenemos articulado mayoritariamente. Este sistema no parece ser muy razonable por el número de horas de dedicación que requiere y porque al

alumnado tampoco le es muy útil en su aprendizaje, ya que estudia para alcanzar una nota.

En el Bloque 2, «La evaluación formativa como promotora de crecimiento», nos dan pautas de cómo, para que al alumnado le sirva para aprender, esa prueba o examen tiene que tener detrás un proceso que analice qué ha pasado: qué errores y aciertos hay, qué lagunas tiene el alumno o alumna, qué conceptos tiene que aprender y, a partir de ahí, tomar decisiones. La motivación de los estudiantes en el esfuerzo por aprender, y que esto les parezca placentero, es una meta necesaria que se debe alcanzar.

Se reclama hacer un cambio de mirada desde la evaluación y las prácticas asociadas a ella, tanto de los equipos directivos, como de los docentes, del alumnado y de las familias. Existe la necesidad de que se comparta esta nueva mirada para que el proceso sea exitoso. Este sistema de evaluación conlleva un

aprendizaje de los profesionales docentes en cuanto a nuevas estrategias e instrumentos para realizarlo. A través de ejemplos, los autores aportan nuevas metodologías que permitirán implementar esta forma de evaluar.

En el Bloque 3, «Una brújula para aprender», se desgana a través de modelos y ejemplos prácticos la forma de organizar este modelo evaluativo.

Todas las propuestas que se hacen están basadas en evidencias científicas que demuestran que este modelo de evaluación es muy beneficioso para el alumnado, pero muy especialmente para aquel que tiene más dificultades. Asimismo, es una oportunidad para el desarrollo profesional docente. Recomendable lectura para construir un modelo evaluador inclusivo que considere las potencialidades de cada alumno y alumna y favorezca el ajuste del sistema a cada uno.



Mariluz Sanz Escudero

Mariluz Sanz Escudero es Ingeniera Técnica Agrícola de formación, pero la vida le deparó otra vocación. Presidenta del Comité de Entidades Representantes de Personas con Discapacidad de Navarra (CERMI Navarra-Nafarroa, CERMÍN) desde febrero de 2015.

Está en el movimiento asociativo desde el año 1995 y es miembro fundador de la Asociación Eunate de familias de personas sordas de Navarra (1999). Durante el periodo 2004-2012 simultaneó la presidencia de FIAPAS (Confederación Española de Familias de Personas Sordas) con la Vicepresidencia del CERMI Estatal. Entre los cargos de representación que ha tenido en el CERMI Estatal, ha sido presidenta de la Comisión de Educación de CERMI y vicepresidenta 2.^a del Foro para la Atención Educativa a personas con discapacidad, vocal en el Consejo del Real Patronato sobre Discapacidad, en el Consejo Nacional de la Discapacidad, en el Consejo Asesor de RTVE, en la Junta Directiva de la Plataforma de las ONG de Acción Social. Es consejera en el Consejo Escolar del Estado como persona de reconocido prestigio en representación del CERMI desde el año 2008. De 2015 a 2020 ha sido miembro del Comité Ejecutivo del CERMI Estatal en representación de los CERMI Autonómicos. También pertenece al Consejo de participación de la Fundación CERMI Mujeres.

TRAS LAS CÁMARAS



Mosaico de las 24 solarigrafías que se hicieron para ilustrar la revista del Consejo Escolar del Estado 2023. Es el sorprendente resumen de una experiencia que ha aunado el esfuerzo de quienes hemos colaborado en este proyecto.

Hemos visto cada una de estas solarigrafías ilustrando los diferentes artículos de la revista. El magnífico edificio que alberga al Consejo Escolar del Estado es el denominador común de todas ellas. Se trata de un conjunto de imágenes inéditas con encuadres y técnicas originales. Todas nos sorprenden por algún motivo. El edificio en penumbra bajo una potente luz blanca y azulada; las campanas sobre el tejado verde, atravesadas por un certero filamento blanco; la encina que preside el jardín y muestra los reflejos del sol que aparecen entre sus ramas y permiten imaginar el haz de colores proyectado desde el cielo; los muros del edificio, a veces en penumbra, a veces iluminados; las hileras de ventanas y ventanales perfectamente alineados reflejando el brillo de la luz en los cristales; o las vistas insólitas de las torres de la Plaza de España de Madrid enmarcadas con un arco luminoso de colores verdes, amarillos y azules. Son imágenes mágicas, a veces fantasmagóricas, pero siempre sorprendentes y bellas.



TRAS LAS CÁMARAS

Participar y capturar el tiempo con la luz

*Taller de Solarigrafía en el Consejo Escolar del Estado con el alumnado de la Escuela Superior de Diseño de Madrid.
Fotógrafos: Diego López Calvín y Pablo María García Llamas*

Detrás de cada proyecto colectivo, siempre encontramos personas con diferentes ideas, ilusiones y sensibilidades; cada una con su manera única de percibir y expresar el mundo. Esta diversidad es la riqueza que aporta la participación, donde se exploran las posibilidades en el camino hacia un objetivo compartido. En este caso, el objetivo compartido ha sido la ilustración de la revista *Participación Educativa*, publicación anual conocida en el mundo académico y educativo por la calidad de sus artículos y las hermosas imágenes que la ilustran, obras de destacados artistas que las exhiben en prestigiosos museos.

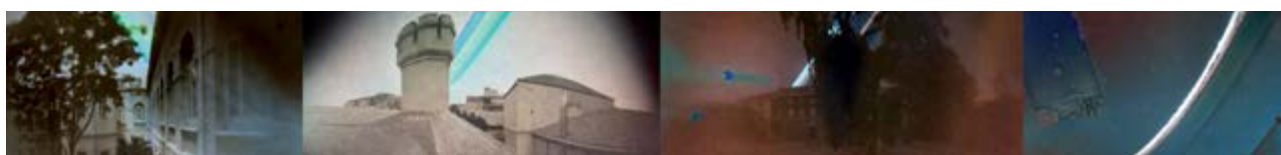
En esta edición, planteamos ilustrar nuestra publicación con un enfoque novedoso, diferente. Pensamos que, como este número recoge, de manera monográfica, reflexiones y experiencias sobre la participación del alumnado, las páginas de las ilustraciones debían

convertirse en un espacio en el que chicas y chicos expresasen sus miradas y sus perspectivas. Por ello, en lugar de seguir la tradición de recurrir a los museos para solicitar imágenes que ilustrasen la revista, apostamos por un proyecto colaborativo, contando con el alumnado como autor de la obra gráfica. Un profesor de fotografía (Pablo María García Llamas), un fotógrafo (Diego López Calvín), una treintena de estudiantes de la Escuela Superior de Diseño de Madrid y el Consejo Escolar del Estado, han querido trabajar de otra manera, rescatando la forma de ver el mundo a través de técnicas fotográficas que han intervenido en la creación de imágenes desde el siglo XIV hasta el siglo XXI.

*Consejo de Dirección
de la Revista Participación educativa*

«Aprender a ver: habituar el ojo a la calma, a la paciencia, a dejar que las cosas se nos acerquen; aprender a aplazar el juicio, a rodear y a abarcar el caso particular desde todos los lados».

Nietzsche



Este proyecto ha congelado momentos hermosos que la luz nos regala, a veces pasados por alto, y estas son las imágenes que ilustran los artículos de la Revista del Consejo Escolar del Estado. No es la captura del tiempo en un momento, es el espacio y el recorrido del tiempo lo que vemos en las ilustraciones. Esperamos que ayuden a apreciar la importancia de la espera y la necesidad de fomentar la alfabetización visual, una competencia esencial para comprender y discernir la información visual en la sociedad actual, que nos permita gozar de nuestro tiempo de ocio. Nos queda mucho por hacer, en palabras de Minor White:

Podemos enseñar fotografía como una manera de ganarse la vida, pero lo mejor sería conseguir que los estudiantes experimenten la fotografía como forma de vida.

El alumnado conoció y utilizó la técnica de la cámara oscura y la solarigrafía, esta última de la mano de uno de sus creadores, Diego López Calvín, un experto con más de veinte años de trabajo e investigación. Las imágenes resultantes capturaron el espacio y el tiempo de manera reflexiva, gracias a las técnicas utilizadas que permitieron registrar el movimiento sutil del sol y la interacción de la luz y la sombra en el entorno. Utilizando diversos instrumentos técnicos y conceptuales, el proyecto se aleja de la impaciencia ofreciendo una experiencia de aprendizaje única. Al reflexionar sobre el origen de la fotografía y el tiempo, surgen unas sensaciones que no proceden de los libros, sino de una experiencia muy física con las imágenes obtenidas sobre papel fotosensible o proyectadas sobre superficies. Unas imágenes que nos punzan (*punctum*) y escapan de la redundancia, conseguidas por dispositivos no programados y cuyo resultado final es el placer de compartir, colaborar, experimentar y aprender (algo muy distinto a poseer). En última instancia, la utilidad de este taller radica en su capacidad de enriquecernos como personas.

El taller se diseñó e impartió siguiendo el método científico: formulación de preguntas, investigación sobre el tema, planteamiento de hipótesis, experimentación, análisis de datos y comparación de resultados para descubrir la belleza de un proceso que no utiliza agentes químicos contaminantes ni agua. Es interesante destacar que la solarigrafía captura el cambio estacional con el registro de trazos de luz, ayudando a la concienciación sobre el cambio climático. Convierte la fotografía en un camino de participación, colaboración y aprendizaje. El cumplimiento de la Agenda 2030 y el compromiso con los Objetivos de Desarrollo Sostenible han estado presentes a lo largo de todo el proceso.

El alumnado se pregunta continuamente, en un mundo con una ingente producción de imágenes en el que todo va muy deprisa, qué utilidad tiene captar

aquellas que tardaremos varios meses en ver, qué más da saber cómo se forman o si nuestras imágenes son distintas a los millones que se producen cada día. La respuesta la tiene Nuccio Ordine:

Considero útil aquello que nos ayuda a hacernos mejores.

Este pensamiento nos lleva a dos reflexiones: la necesidad de una alfabetización visual y la importancia de saber esperar.

Coincidiremos en la sensación de que hemos sido arrojados a un mundo con superproducción, consumo y saturación de imágenes que nos llegan desde los dispositivos móviles, pantallas, cámaras de vigilancia, internet... imágenes sobre las que habitualmente no pensamos y que consumimos de manera irreflexiva. Esta iconofagia obliga a desarrollar, de forma apremiante, una alfabetización visual que nos capacite para comprender y valorar las imágenes que nos rodean, pero también a expresarnos y participar de manera activa en la sociedad.

Además, el arte no se limita a la expresión individual, sino que se presenta como una poderosa herramienta para fomentar la participación colectiva y el compromiso social. En un mundo impulsado por la rapidez y la proliferación de imágenes, “saber esperar” se convierte en un recordatorio esencial de la importancia de la paciencia, la reflexión y la apreciación profunda en la captura y comprensión del mundo que nos rodea. Al ser pacientes y tomar el tiempo para analizar y comprender nuestras imágenes y las imágenes que nos rodean, podemos mejorar nuestras habilidades de observación y apreciación estética y mejoraremos nuestra capacidad para expresarnos.

«El gran estilo nace cuando lo bello obtiene la victoria sobre lo enorme».

Nietzsche

Gracias a la solarigrafía, técnica que requiere observación y paciencia, el alumnado capturó con la ayuda de la luz momentos diversos desde *dentro* y *fuera* del edificio del Consejo, en una obra única, y nos regaló su visión del dentro y fuera del Caserón de la calle de San Bernardo de Madrid, la Casa de la Participación, lugar donde las personas se involucran activamente en discusiones, decisiones y acciones, en el que los conceptos *dentro* y *fuera* se fusionan y cobran un significado especial.

Por un lado, la arquitectura del Consejo Escolar del Estado actúa como puente entre los espacios, es el punto de convergencia donde personas representantes de diferentes sectores del mundo educativo

comparten sus perspectivas con un propósito compartido. Por otro, es **la luz la que actúa como elemento unificador**; la luz como metáfora de conocimiento, claridad y comprensión que facilita la confianza mutua, imprescindible para llegar a acuerdos; en este sentido, la luz podría representar la idea de que *dentro* se pone el foco en lo que acontece *fuera* para hacer diferentes propuestas de mejora que se fusionan a través del entendimiento y la colaboración.

La participación reclama retorno y por eso, las imágenes obtenidas siguen vivas: se han utilizado para celebrar el Día Mundial de la Estenopeica¹; constituyen la ilustración de este número de la revista del CEE y, además, una selección de estas fotografías se presentará en una exposición donde los espectadores podrán sumergirse.

Hemos aprendido que la participación y el diseño con la luz pueden dar forma al tiempo, desafiando la creencia de que todo ya ha sido capturado, pero coincidimos con Duane Michals:

«La historia de la fotografía no ha sido escrita. Tú la escribirás. Nadie ha fotografiado un desnudo hasta que tú lo hagas. No se ha hecho nada hasta que tú lo hagas».

Duane Michals (What I wrote)

Fuentes



<https://www.xatakafoto.com/entrevistas/diego-lopez-calvin-fotografiar-el-movimiento-del-sol>



<https://www.ilanwolff.com/es/>



<https://oscarenfotos.com/2013/04/28/dia-mundial-de-la-fotografia-estenopeica/>



Agradecimientos

Expresamos nuestro agradecimiento a todas las personas que nos han ayudado a hacer realidad este proyecto: a Marina Arespachaga Maroto, la directora de la Escuela Superior de Diseño de Madrid. A Javier Lechago, director del Conservatorio Profesional de Música de Amanié, y a Manuel Mariño Cosidó, director del hotel Akea, por permitirnos colocar cámaras en sus instalaciones. También a la especialista Encarna Herrero Fajarnes, al colaborador Javier de Agustín Aldegue y a Carmen Rodrigo Rojo. Y, por último, a los trabajadores y trabajadoras del Consejo Escolar del Estado (seguridad, limpieza, conserjería, administrativas, asesores y asesoras).

Y a los autores y autoras de las fotografías,

Irene Antón Girón, Ramón Bustelo Baldoria, Andrew Francisco Carvajal Gavilanes, Gian Angelo Cernuda Delgado, Antonio Cordero Sarmiento, Paula De La Cruz Navarro, Analía De La Rosa Barderas, Lucía Expósito Delgado, Elena Gómez Callejo, Daniel Hernández González, Sara Jiménez Gómez, Claudia López Bachiller, Ismael Moreno García, Lucía Navas Fernández, Sofía Orza Marcel, Daniel Rodríguez Estévez (Producto 2.º A).

Susana Ceballos Escudero, Samantha Chaudet, Alexandra Constantin, María José de los Reyes Solana, María Echarri Onetti, Ignacio Izquierdo, Luna Klostermann Juan, Daniel Kurek, Diego Marín de Santiago, Alicia Merino, Lucía Nuño, Mateo Parrilla, Marina Sabio (Producto 2.º B).

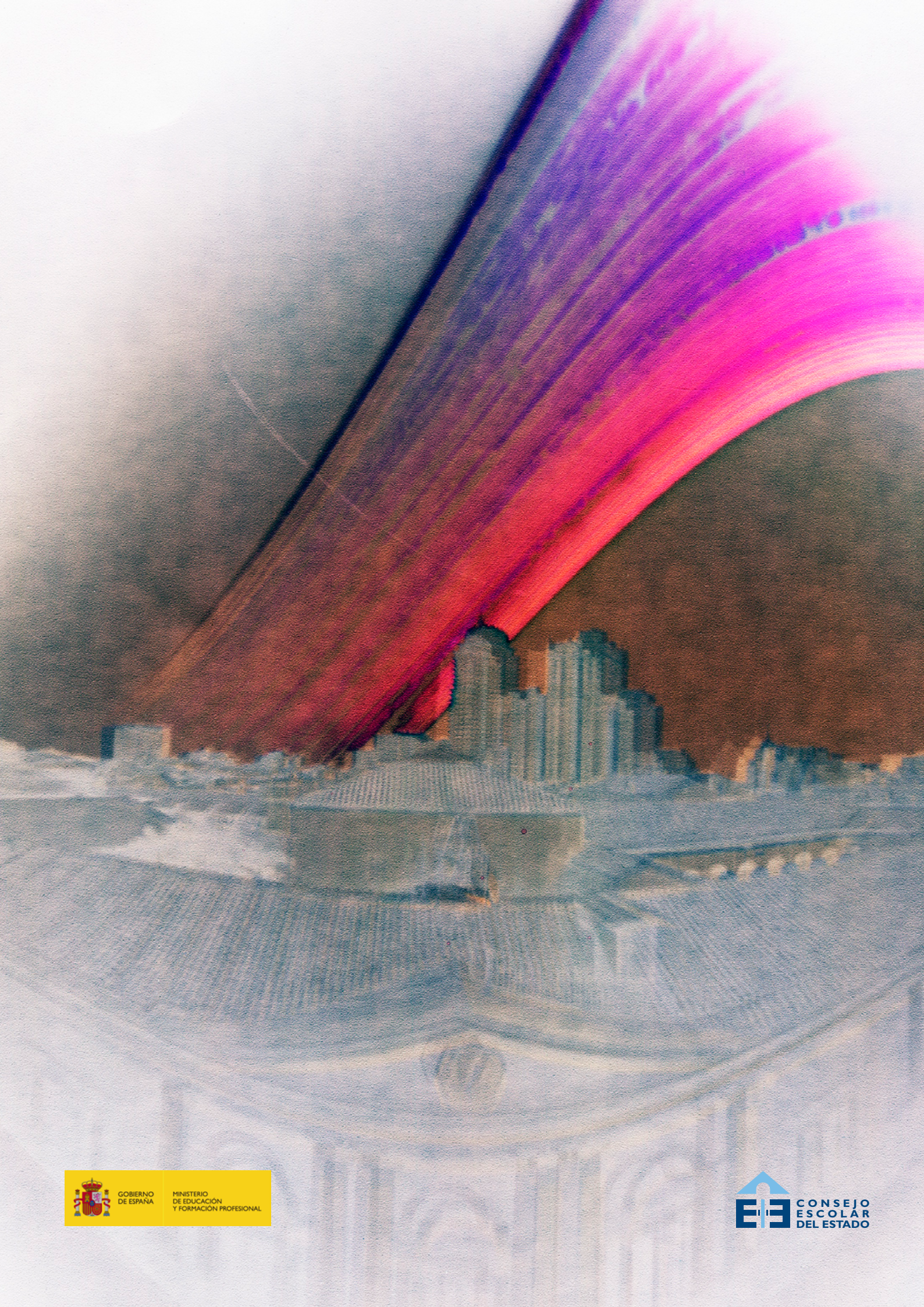
Diego López Calvín y Pablo María García LLamas.

1. <https://oscarenfotos.com/2013/04/28/dia-mundial-de-la-fotografia-estenopeica/#:~:text=El%2028%20de%20abril%20es,del%20grosor%20de%20una%20aguja.>

Negativo de una solarigrafía que refleja la fachada y cubiertas del edificio del Consejo Escolar del Estado vistas hacia poniente desde el Hotel Akeah, calle de San Bernardo 48 de Madrid. Se muestran los atardeceres sobre la cubierta y fachada principal del edificio del Consejo.

El tiempo de exposición, del 24 marzo al 21 de julio de 2023, fue el más largo de todo el proyecto. Aparecen los arcos del sol en marzo tocando los edificios de la Plaza de España sobre el horizonte y se van desplazando cada día hacia la derecha para mostrar el solsticio de verano, con esas líneas más blancas que descienden con mayor inclinación. Son los días más largos del año.

Digitalización de negativo obtenido por ennegrecimiento directo, POP (*printing out paper*).



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN PROFESIONAL



CONSEJO
ESCOLAR
DEL ESTADO