

Participación estudiantil y desarrollo de la competencia ciudadana en la escuela: apuntes para la formación del profesorado

Rafael LÓPEZ-MESEGUER
José Luis APARICIO-HERGUERAS

Datos de contacto:

Rafael López-Meseguer
Universidad Internacional de La Rioja
rafael.lopezmeseguer@unir.net

José Luis Aparicio-Hergueras
Universidad Internacional de La Rioja
jose Luis.aparicio@unir.net

Recibido: 21/09/2023
Aceptado: 02/02/2024

RESUMEN

La participación estudiantil en la escuela se presenta como espacio de educación cívica y desarrollo sostenible desde la agenda 2030. El trabajo reúne una serie prácticas de participación estudiantil favorecedoras del desarrollo de competencias ciudadanas. El estudio parte de 28 entrevistas semiestructuradas a 14 directores y 14 docentes procedentes de centros de educación secundaria, con el objetivo de conocer cómo se desarrolla la participación estudiantil. Para el análisis de la información se estableció un proceso de codificación estructurado en dos ciclos, obteniendo códigos que fueron refinados hasta constituir los ejes temáticos que se presentan. Los resultados apuntan hacia una mayor trascendencia de las formas de participación no convencionales (proyectos de ciudadanía, acciones reivindicativas, iniciativas de aprendizaje-servicio) sobre las convencionales (consejo escolar, figura de los delegados de clase) en el desarrollo de las competencias ciudadanas. Se reconoce la movilización de la participación de los estudiantes en la vida escolar, pero también se evidencia la necesidad de una mayor sistematicidad en la planificación y desarrollo de tales procesos participativos, la escasa formación del profesorado para poder orientar al alumnado y la importancia de la implicación de la sociedad civil en proyectos de ciudadanía vinculados a la escuela.

PALABRAS CLAVE: Participación estudiantil; Competencia ciudadana; Educación cívica; Educación política; Competencias docentes.

Student Participation and the Development of Citizenship Competence in School: Notes for Teacher Training

ABSTRACT

Student participation at school is presented as a space for civic education and sustainable development from the 2030 agenda. The work brings together a range of student participation that favor the development of citizenship competencies. The study is based on 28 semi-structured interviews with 14 principals and 14 teachers from secondary schools, with the objective of finding out how student participation is developed. For the analysis of the information, a coding process structured in two cycles was established, obtaining codes that were refined until they constituted the thematic axes that are presented below. The results point to a greater importance of non-conventional forms of participation (citizenship projects, protest actions, service-learning initiatives) over conventional ones (school council, class delegates) in the development of citizenship skills. The mobilization of student participation in school life is recognized, but there is also evidence of the need for greater systematization in the planning and development of such participatory processes, the lack of teacher training to guide students and the importance of the involvement of civil society in citizenship projects linked to the school.

KEYWORDS: Student participation; Citizenship competence; Civic education; Political education; Teacher competencies

Introducción

El interés por incrementar los espacios de participación ciudadana aumenta a medida que se extiende un discurso de crisis de la democracia o déficit democrático (Merkel, 2014). A ello ha contribuido, a su vez, la irrupción de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el espacio social, ya que permitirían formas de participación más extensas al disminuir los costes y favorecer la interacción simultánea mediante plataformas en línea (Chadwick, 2006).

En el ámbito de las ciencias sociales, por su parte, destaca el interés creciente a partir de finales del siglo pasado de los estudios que tratan de relacionar los efectos de determinados procesos participativos en el desarrollo de virtudes cívicas (Pateman, 1970; Warren, 2001). Si bien esta cuestión ya aparece recogida -dentro del campo de la historia de las ideas- en las obras de Aristóteles o Tocqueville, otros autores han tratado de profundizar analíticamente en los efectos cívicos derivados de la participación (Fournier et al., 2011). La evidencia empírica acerca de tales efectos, no obstante, es ambivalente: mientras que algunos estudios tratan de evidenciar el efecto causal entre dicha participación y determinados aprendizajes relativos a la ciudadanía (Mutz, 2006), otros consideran que las teorías participativas de la democracia no son capaces de probar el presupuesto del efecto cívico de la participación (Delli Carpini et

al., 2004). Se puede decir, por tanto, que no existe un consenso académico en torno a los efectos derivados de los procesos participativos: la respuesta a este interrogante varía en función de la base de datos empleada, del tipo de proceso participativo y del modo de conducción de los análisis.

Más circunscrito al ámbito educativo, si bien existe una nutrida literatura sobre los efectos de la educación cívica (Campbell, 2019; Kells, 2022), la participación estudiantil en el espacio escolar ha recibido una menor atención desde el punto de vista académico como objeto de investigación específico. A este respecto, conviene empezar señalando que la participación en el aula es planteada como uno de los pilares de los sistemas formativos para la educación del siglo XXI, y también se apunta a la misma como un elemento clave para la educación de la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible en la agenda 2030 (UNESCO, 2019). La cuestión fundamental es que los jóvenes deben tener la oportunidad de participar e implicarse sobre cuestiones que les afecten (Save the Children, 2005) y, en consecuencia, dejar de ser meros receptores de ayuda (Nussbaum, 2012). Tales disposiciones han sido adaptadas, en general, a las normativas educativas de los sistemas democráticos (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017), pudiéndose distinguir dos grandes formas de participación (López-Meseguer, 2021): la participación convencional, que reuniría aquellos procesos que buscan implicar al alumnado en el gobierno del centro educativo y que, además, vienen predeterminados normativamente. En el caso de España, destaca la figura del consejo escolar, los delegados de aula, y la junta de delegados. Y la participación no convencional, que aunaría aquellos procesos que, sin tener ningún requisito de obligatoriedad y formalidad específica, el alumnado adquiere un rol activo y se busca con ello la adquisición de competencias ciudadanas. Para la síntesis de evidencias que se presenta a continuación, seguimos el concepto de competencia ciudadana adoptada por el Consejo de la Unión Europea (2018: 10) y la operacionalización seguida por los principales estudios sobre la materia (Schulz et al., 2019: 11).

Desde una perspectiva comparada a nivel europeo, se destaca que “los consejos escolares son canales importantes a través de los cuales todos los estudiantes pueden ser provistos de una experiencia práctica del proceso democrático desde los estadios tempranos de la educación” (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017). Y se añade que su participación puede ayudar a la adquisición de una serie de competencias ciudadanas. No obstante, la evidencia empírica apunta a que la participación en el centro educativo resulta más efectiva cuando esta es llevada a cabo mediante formas menos convencionales de participación (Campbell, 2019). A ese respecto, se ha discutido que los efectos derivados de la participación convencional contienen un sesgo de autoselección importante, es decir, que tales efectos probablemente sean consecuencia de una predisposición previa a participar como representantes escolares (Fundación Europea Sociedad y Educación, 2021).

En cuanto a los espacios no convencionales de participación, se ha señalado que la participación en actividades extracurriculares es un predictor de diversas formas de participación adulta (Kahne & Sporte, 2008), si bien es cierto que ello tiene lugar con mayor intensidad en alumnos procedentes de estratos sociales más elevados

(Kawashimi-Ginsberg, 2014). Por otro lado, y aunque más circunscrito al ámbito estadounidense donde en determinadas escuelas es obligatorio para graduarse, el aprendizaje-servicio también aparece relacionado con la adquisición de determinadas competencias ciudadanas (Campbell, 2019).

No obstante, lo que más eficacia parece mostrar, a partir de la literatura, son los espacios de participación con un carácter más estructurado y normalmente organizados y/o tutelados por instituciones externas a la institución escolar. Tal es el caso de diversas iniciativas de distinta naturaleza cuyos efectos han sido evaluados mediante procedimientos rigurosos (Donbavand & Hoskins, 2021): así, por ejemplo, se ha mostrado la eficacia en el desarrollo de ciertas competencias ciudadanas del Servicio Nacional de Ciudadanía (*National Citizen Service, NCS*), en Reino Unido, donde los estudiantes a través de 5 fases van llevando a cabo una inducción progresiva en las responsabilidades que conlleva la ciudadanía adulta (Booth et al., 2014). De igual forma, la participación en las denominadas *Action Civics* han mostrado su eficacia en el desarrollo de tales competencias (Blevins et al., 2016).

Otro espacio de participación son los museos: en un estudio reciente, Bowen y Kisida (2018) han mostrado cómo los deseos de protección de los derechos humanos y de las libertades individuales se han visto incrementadas tras visitar museos del Holocausto. Finalmente, también se han estudiado iniciativas que incorporan las TIC en el fomento de la participación estudiantil en entornos virtuales, siendo esta otra forma de favorecer la adquisición de aprendizajes cívicos (Levy et al., 2015; Chan, 2019).

Por otro lado, una de las mayores dificultades a la hora de estudiar la participación en el ámbito escolar consiste en delimitar conceptualmente a qué nos estamos refiriendo. En un trabajo reciente, se recogen distintas concepciones acerca de la noción de participación estudiantil (Granizo et al., 2019), observándose que algunas experiencias van desde cómo colaborar y aprender con otros siendo aceptado como uno es (Booth, 2006), hasta posturas más exigentes que incluirían formas concretas de participación simbólica o institucional (Ceballos-López & Saiz-Linares, 2019). Existen también programas que buscan dar voz al estudiantado (Cook-Sather, 2014) o que centran su atención en el clima escolar (Cowie y Wallace, 2000) -aquí se incluirían los programas centrados en la convivencia-; los hay que destacan la importancia de la participación en el gobierno de la escuela (García-Pérez & Montero, 2014), mientras que otros priorizan el conocimiento de los propios derechos y del sistema institucional mediante procesos participativos (Covell et al., 2008).

Finalmente, es preciso destacar que el enfoque más habitual a la hora de trabajar la participación estudiantil suele ser la de privilegiar la perspectiva del propio estudiante, pues de lo contrario se perpetuaría un tipo de perspectiva o visión hacia la participación adultocéntrica e incluso autoritaria (Dávila et., 2005; Berg & Cornell, 2016). En cierta medida, se apunta que la participación del estudiantado pasa por la generación de un clima escolar abierto y favorable a la participación. Y, consecuentemente, ello hace necesario una mayor atención a la formación del profesorado, un aspecto poco atendido en la literatura científica pero que ha sido puesto de relieve como un elemento diferenciador a la hora de favorecer una mayor

participación de los estudiantes (Cohen et al., 2009).

Tomando como referencia la delimitación conceptual presentada anteriormente, el presente trabajo busca describir los procesos o prácticas de participación estudiantil que pueden favorecer el desarrollo de la competencia ciudadana en la institución escolar española. En particular, se aludirá a las valoraciones de docentes a cargo de las asignaturas de valores éticos, así como de directivos sobre i) el funcionamiento de las prácticas de participación convencional; y ii) prácticas de participación no convencional. Conocer la visión de los educadores (directores y profesores) sobre tales aspectos constituye un aporte novedoso y relevante, en la medida que analiza las percepciones de un grupo social menos estudiado en relación a la temática y porque permitirá ofrecer una discusión y recomendaciones centradas en la formación del profesorado.

Método

La metodología de investigación empleada es de carácter cualitativo. Siguiendo a Yilmaz (2013), tal enfoque permite comprender a las personas, los fenómenos y los acontecimientos sociales en sus entornos y contextos naturales, desde una perspectiva interpretativa, descubriendo los significados de los fenómenos y dando voz a las personas implicadas. En este sentido se observa y escucha a directores y docentes de centros educativos, en su contexto real, y se recoge, en forma de análisis temático (Bardin, 2002), su visión sobre las prácticas educativas participativas utilizadas para desarrollar en su alumnado la competencia ciudadana.

Participantes

El estudio se realizó con veintiocho educadores entrevistados: catorce son directores de centros educativos públicos, concertados y privados de secundaria obligatoria; cinco hombres y nueve mujeres, de entre los 38 y 64 años y un promedio de 10 años de experiencia de liderazgo educativo. Los otros catorce son docentes de educación secundaria, procedentes de los mismos centros educativos; siete hombres y siete mujeres, de entre 39 y 61 años y un promedio de 20 años de experiencia docente. Los docentes representaban a diversas especialidades y materias, y 12 de los 14 entrevistados estaban a cargo de la asignatura de Valores Éticos, aspecto de vital importancia teniendo en cuenta el objeto de investigación de este trabajo.

Además, se buscó que los centros donde se desempeñaban los docentes y directivos reflejaran distintas características que permitieran representar la diversidad de la educación en España. Así, se garantizó cierta representatividad territorial en la selección de los centros educativos, ubicados en las comunidades autónomas de Murcia, Madrid, y Castilla la Mancha. Además, de los catorce centros educativos de referencia para este estudio, dos de ellos estaban insertos en localidades con menos de 10.000 habitantes, en entornos rurales. Cuatro más en localidades de entre 20.000 y 80.000 habitantes, y ocho de ellos ubicados ya en grandes localidades por encima de

80.000 habitantes. La diversidad que caracteriza tanto a los participantes en el estudio como a los centros educativos de procedencia permitió asegurar la riqueza, heterogeneidad y representatividad en su selección (Robinson, 2014).

Instrumentos y análisis de la información

El proceso de recolección de la información se realizó mediante la realización de veintiocho entrevistas semiestructuradas (Kvale, 2011), indagando con los directores y docentes entrevistados sobre las acciones participativas desarrolladas en el contexto de centro y de aula para el desarrollo de la competencia ciudadana. Tales entrevistas, debidamente transcritas, supusieron finalmente los documentos primarios objeto de análisis mediante el software ATLAS.ti (v.9) (Friese, 2012). Acomodados los documentos primarios, se desarrolló un proceso de codificación en dos ciclos (Saldaña, 2013) asegurando, mediante la lectura inicial de la información recabada, un primer ciclo de codificación a partir del objetivo inicial. Ya en un segundo ciclo, se aseguró el refinado de los códigos y el establecimiento de ejes temáticos a modo de categorías (Miles et al., 2014).

El proceso de codificación se abordó desde una perspectiva tanto deductiva, corroborando la presencia en los datos de conceptos y características esenciales en torno a la participación convencional y no convencional para el desarrollo de la competencia ciudadana, como inductiva, descubriendo otros conceptos, características o dimensiones al respecto y emergentes de la propia realidad educativa (Psillos, 2009). Siguiendo a Saldaña y Mallette (2016) se aplicó una estrategia de codificación elemental fundamentada en códigos descriptivos, siendo estos un primer encuentro con los datos, pudiendo registrar los conceptos principales a partir de los pasajes de texto seleccionados.

El análisis realizado muestra dos ejes temáticos principales: el primero, denominado participación convencional, compuesto a su vez por tres formas de participación: (a) el consejo escolar; (b) la figura del delegado de clase y (c) la junta de delegados. El segundo eje, participación no convencional, recoge iniciativas en torno a tres formas prácticas de participación: (a) los proyectos de ciudadanía; (b) las actividades de aprendizaje-servicio; y (c) las acciones de conmemoración o protesta.

A fin de asegurar el rigor y la integridad en el análisis de los datos, se estableció un trabajo de contraste mediante el juicio crítico de un investigador independiente. Este pudo mostrar las coincidencias y las discrepancias en el proceso analítico realizado, estableciendo un proceso de triangulación entre dos expertos que contrastaron la información analizada, la discutieron y la consensuaron (Creswell & Miller, 2000; Guba, 1981). Además, ambos aseguraron que los resultados obtenidos representaran al conjunto de datos mediante la selección de evidencias de todos los participantes, asegurando en el estudio descripciones suficientemente densas y ricas en significados. Todo lo anterior sirve al propósito de reforzar la credibilidad del análisis realizado (Denzin & Lincoln, 2011; Twining et al., 2017).

Resultados

A propósito de las formas de participación en la escuela que favorecen la educación de la competencia ciudadana, los datos se han organizado en torno a los ejes temáticos: participación convencional y participación no convencional.

Participación convencional

La participación convencional recoge prácticas participativas normativamente establecidas. Se describen así tres formas diferenciadas que articulan las formas de participación convencional en el centro educativo y aula clase y cuyos efectos, en términos de aprendizajes cívicos, parecen encontrar una respuesta ambivalente por parte de los entrevistados: (a) el consejo escolar; (b) la figura del delegado de clase y (c) la junta de delegados.

(a) El consejo escolar: interés, perfil de los representantes y sistemas de votación

La constitución de un consejo escolar con participación del alumnado tiene carácter obligatorio en la escuela pública y concertada. En el caso de la escuela privada los dos centros que forman parte de la muestra carecían de él, por lo que quedaron fuera de este análisis. En primer lugar, cabe destacar sobre esta forma de participación una generalizada escasa voluntad de colaboración del alumnado, incluso, en ocasiones, siendo poco alentada desde sus familias. Los directivos parecen dinamizar estos espacios de participación, aunque el alumnado lo percibe como una molestia y no se implica.

Convencer a algunos alumnos para que asuman el papel de delegados o nombrar alumnos de junta electoral o de mesa, se ve como una molestia. Lo hacemos cuando lo marca la normativa de forma imprescindible, pero voluntariamente no suelen participar y las familias tampoco pretenden que participen (Directora, 38 años, centro público).

En estos casos, una práctica para estimular el interés suele ser la preparación de candidaturas a partir de los delegados de aula, confiando en la popularidad de sus perfiles y desde ellos ganar la confianza para ser elegidos como representantes en el consejo escolar. También se estimula al alumnado que habitualmente asume un rol de mediador en la vida del centro y es, en líneas generales, comprometido.

Cuando están elegidos los delegados nombramos un representante de cada nivel y, por ejemplo, este año los animaré a que se presenten a consejeros escolares. En las charlas les digo que, si ya hay personas que los han elegido como delegados, es un espaldarazo para presentarse además como representantes en el consejo escolar. En ocasiones también acabo tirando de chicos mediadores (Director, 46 años, centro concertado).

No obstante, sí existen ciertos alumnos y alumnas interesados en ser representantes escolares. Su perfil suele ser el de un estudiante interesado e implicado en la vida del centro, reivindicativo, aunque no siempre brillante en el rendimiento escolar. Una directora expresaba: “suele estar implicado en la vida del centro. Tal vez no sean los más destacados académicamente, pero son reivindicativos y participativos” (Directora, 57 años, centro público).

En estos casos se hace posible porque se realiza un esfuerzo educador en el aula, a través de las tutorías y con el apoyo de los orientadores del centro. Uno de los directores consideraba: “se está consiguiendo un número de candidatos importante. ¿Por qué? Porque se trabaja cuando hay elecciones a través de tutoría, la educadora social, el orientador” (Director, 60 años, centro público).

En cuanto a la forma de organizar las elecciones al consejo escolar, se han encontrado dos fundamentalmente: la primera, recurriendo al establecimiento de una mesa electoral y acudiendo el alumnado a votar a lo largo de la jornada electoral. Y la segunda haciendo pasar una urna por las aulas, garantizando, casi alumno por alumno, la participación y el voto.

Normalmente se establece un lugar fijo para votar. Se suelen poner mesas electorales y son los miembros de la mesa los que están en una zona y se les va llamando por grupos, aunque también hemos acudido clase por clase con la urna, pasando lista y facilitando el voto voluntario (Directora, 59 años, centro público).

(b) Delegados de clase: la labor del tutor, perfiles y cualidades de los candidatos

El proceso de elección de delegados se desarrolla de manera parecida tanto en centros públicos como privados y concertados. Uno de los aspectos destacados ha sido la importancia otorgada a la concienciación del tutor, quien ha de velar por la interiorización del proceso informando a su alumnado sobre su sentido e importancia. Uno de los directores señalaba en ese sentido: “Influye mucho el tutor, por lo que hacemos también reuniones de tutores. El departamento de orientación realiza una formación con ellos para concienciarlos. De esta forma, el proceso se desarrolla en mejor medida y salen buenos candidatos a delegados” (Director, 46 años, centro concertado).

Otro aspecto de interés ha sido el hecho de que en algunos centros se han prefijado ciertas cualidades en los candidatos para ser elegidos: se valoran condiciones como la solvencia escolar y el comportamiento en clase porque se entiende que el delegado de clase sirve a los demás y ha de poseer tales características para ejercer dicho servicio.

Ponemos unas condiciones mínimas en los candidatos necesarias para desarrollar esa vocación de servicio. Por ejemplo, ha de ser un alumno que se porte bien en clase y que tenga un mínimo de un seis o un siete de notas. Si se quiere servir a los demás se tiene que demostrar previamente que se es competente (Profesora, 54 años, centro concertado).

(c) Papel testimonial de la junta de delegados

En la normativa vigente se establece la necesidad de establecer una junta de delegados integrada por representantes de alumnos de los distintos grupos y por los representantes de estos en el consejo escolar. Entre sus funciones destacan la de presentar propuestas para la elaboración del proyecto educativo y del plan general anual o informar a los miembros del consejo escolar de los problemas de cada grupo o curso. Esto parece no disponerse así en la realidad del día a día en el centro educativo. En algunos casos no se llega a convocar; y, cuando ello ocurre, se constituye

formalmente pero no funciona autónomamente o el interés particular prevalece sobre el general, por ejemplo, a la hora de establecer momentos para su convocatoria regular.

La junta de delegados se constituye, pero, como hay mucha diversidad de grupos, estudios dispares y muchísimos alumnos, es difícil que puedan organizarse autónomamente, incluso a la hora de establecer las convocatorias, pues no encuentran un espacio de disponibilidad común o en ocasiones coincide con su tiempo de recreo perdiendo el interés y no implicándose (Directora, 38 años, centro público).

Finalmente, otro de los aspectos interesantes que ha emergido del análisis es la valoración que los directores y profesores hacen de estas formas participación convencional en la escuela. Por un lado, algunos directores valoran la contribución de esta forma de participación, predefinida y normativamente establecida para el desarrollo de la competencia ciudadana del alumnado.

La formalización de las elecciones para delegados o representantes del consejo escolar tienen necesariamente un efecto educador, porque incluso cuando no eligen un buen delegado, tiene también sus consecuencias. Es importante que haya esta presencia y que sean conscientes de la labor que tienen. Creo que también es un trabajo del propio centro trabajar esto (...) informar bien, formar a los tutores y darle la importancia que merece (Director, 46 años, centro público).

No obstante, los educadores ponen entredicho el presupuestado efecto cívico de la participación, considerando que gran parte del alumnado no se toma en serio estos procesos de marcado carácter democrático:

Yo creo que la elección a delegado no la toman en serio. En las votaciones a consejo escolar, les damos la posibilidad de explicar lo que van a hacer, y, después, no hacen nada de lo que dicen. Lo único que hacen es aprovechar para no estar en clase (Profesora, 51 años, centro concertado).

Participación no convencional

Sobre la participación no convencional del alumnado en la vida escolar, emergen en el discurso de directores y docentes tres estrategias participativas que podrían contribuir al desarrollo de la competencia ciudadana: (a) los proyectos de ciudadanía; (b) las actividades de aprendizaje-servicio; y (c) las acciones de conmemoración o protesta. A pesar de ser muchas las iniciativas pedagógicas documentadas, se presentan las prácticas más representativas dentro de las categorías emergentes.

(a) La centralidad de los proyectos de ciudadanía

Dentro de la categoría de proyectos de ciudadanía se han reunido aquellas prácticas cuyo alcance trasciende el ámbito del aula, aunque no supongan ningún contacto con la comunidad como lo pudieran tener otras acciones como el aprendizaje-servicio. Por ejemplo, proyectos dinamizados desde el teatro escolar, la dramatización y la comunicación sobre temáticas de calado social.

Estamos con un proyecto que hasta hace dos cursos lo habíamos hecho dentro del horario lectivo, pero lo hemos incluido también en valores éticos en 4º de la ESO. Se aborda el tema de la violencia de género, el maltrato, la prostitución y lo hacemos a través del teatro y la dramatización en distintas aulas (Profesor, 39 años, centro privado).

También proyectos planteados desde dinámicas transversales de colaboración entre áreas, abordando problemáticas como la migración o la multiculturalidad, haciendo uso de recursos didácticos gráficos, musicales, corporales y lúdicos, característicos de dichas áreas.

Estoy colaborando en un proyecto coordinado por los profesores que imparten en inglés algunas materias, por ejemplo, geografía e historia o educación física. Durante una hora semanal hacemos algo juntos. Por ejemplo, este año tratamos el tema de las migraciones. Creamos mapas del mundo y abordamos cuestiones como las costumbres, música, bailes, juegos populares, enriqueciendo el fenómeno migratorio (Profesora, 51 años, centro concertado).

Finalmente, destacan iniciativas o prácticas concretas, de gran valor pedagógico, que animan al alumnado, por ejemplo, a participar en eventos y concursos; o escribir en prensa escrita reflexiones sobre temáticas como el activismo ambiental o problemas sociales de actualidad.

Puse en marcha la idea de escribir cartas al director de un periódico, con alumnado de 4º de la ESO. Los alumnos tenían que conseguir publicar tres cartas al director, una por trimestre. Buscaba que reflexionaran sobre temas sociales que pudieran interesar a la opinión pública. Cuando veían que se estaban publicando sus cartas, se sentían importantes y, en parte, influyentes (Profesor, 51 años, centro público).

(b) El aprendizaje servicio

Otra de las iniciativas de participación no convencional documentadas se relaciona con el aprendizaje-servicio. Cabe señalar, sin embargo, que esta forma de participación está mucho más representada entre los centros concertados y privados. Las acciones realizadas en este ámbito buscan generar impacto en la comunidad, siendo este su principal elemento distintivo. La manera más habitual en la que se presentan estas iniciativas es colaborando con alguna ONG en situaciones concretas para atender emergencias sociales. No obstante, en algunas escuelas (como en el segundo testimonio que se presenta) estas iniciativas son parte constitutiva del proyecto educativo de centro.

Nosotros, por ejemplo, realizamos una recogida de alimentos en tiendas y supermercados. También colaboramos con organizaciones como Olvidados (ONG) y en diciembre fueron a entregar los alimentos allí, a su comedor social, y los entregaban ellos para que conocieran la realidad (Director, 46 años, centro concertado).

Aquí cada promoción tiene un proyecto de voluntariado desde primero de Primaria hasta segundo de Bachillerato; a distintos niveles de participación se les va enamorando con el proyecto, y cuando terminan el colegio tienen la posibilidad de hacer un campo de trabajo allí. Queremos darles más estructura, este año vamos a organizar un congreso de aprendizaje-servicio (Profesora, 51 años, centro concertado).

(c) Acciones de conmemoración, protesta y derecho a la huelga

Las acciones que conllevan la movilización se consideran una forma de dar voz al alumnado, apoyándose en la iniciativa del profesorado y del alumnado más implicado,

se anima a la participación del resto sobre problemáticas de actualidad como la lucha contra la violencia o jornadas celebrativas como el día de la paz. En ocasiones se articulan las acciones con la colaboración de organismos externos.

Se celebran tradicionalmente jornadas como el día de la paz. El coordinador de convivencia se apoya en los alumnos más mediadores y los más mayores para explicar a los más pequeños mediante canciones, cuentos, juegos. También se debate sobre cuestiones como la violencia de género y se hacen actividades conjuntas con el ayuntamiento, por ejemplo, elaborando y leyendo un manifiesto de repulsa (Directora, 57 años, centro público).

También las acciones o prácticas de protesta o de repulsa son orientadas por el profesorado, quien explica y ayuda a entender su sentido. En ocasiones el propio alumnado, de forma autónoma, se concentra y toma sus propias decisiones a cerca de las distintas formas de reivindicación.

Hay diversas situaciones desde las que se les da voz. Por ejemplo, el grupo que trabaja en igualdad, de cara a la huelga del 8 de marzo, contactó con el resto de alumnado para saber qué querían hacer. Tanto profesores como alumnos estuvimos hablando acerca de la huelga, sobre lo que se podría hacer y su sentido (Profesor, 51 años, centro concertado).

Se reconoce igualmente que en la escuela se ejerce el derecho a la huelga, aunque de un modo particular, pues el alumnado está sujeto a determinados procesos administrativos siendo menores de edad. Además, cabe mencionar que los profesores se muestran críticos con el modo en que los alumnos entienden y ejercen dicho derecho: piensan que el alumnado ve en el ejercicio de la huelga una oportunidad de perder clases, aun incentivando y valorando los docentes la preparación y participación auténtica en este tipo de eventos.

Ellos tienen por costumbre inscribirse a todas las manifestaciones, pero no van a la huelga, se quedan en casa. Les dije que, si acudían al instituto, pensaban y diseñaban una pancarta y marchaban tranquilamente al ayuntamiento a manifestar la propia opinión, valoraría en la asignatura lo aportado como una actividad práctica de participación ciudadana. Prefirieron quedarse en casa (Profesora, 39 años, centro público).

Discusión y Conclusiones

Retomando las cuestiones teóricas suscitadas en la introducción de este trabajo, así como la evidencia empírica que sustenta la discusión académica en torno a las formas participativas en la escuela en el marco de la educación ciudadana, los resultados presentados permiten ofrecer algunas reflexiones.

Como se ha señalado, desde diversas instancias internacionales, así como diversas organizaciones gubernamentales a nivel nacional, se viene haciendo énfasis en la necesidad de fortalecer diversas formas de participación convencional tales como los consejos escolares. A ese respecto, coincidiendo con Campbell (2019), tales formas parecen mostrarse menos efectivas que los que se han recogido aquí bajo la etiqueta de no convencionales, esto es, no predeterminadas normativamente. Las razones de ello parecen apuntar a dos motivos en el contexto de la institución escolar española: por un lado, un escaso interés de los alumnos en tales procesos participativos; por otro

lado, una escasa preparación tanto a nivel organizativo desde las escuelas como a nivel formativo por parte de los tutores, lo que dificulta la orientación y dignificación de tales procesos en términos democráticos.

También, los resultados han hecho emerger una cuestión importante desde el punto de vista de la teoría de la democracia: si bien parece necesario para algunos profesores y directores establecer algunos mecanismos que regulen las candidaturas en términos de elegibilidad, ello supone un problema desde el punto de vista de la representación descriptiva (Pitkin, 1967), esto es, desde las relaciones de similitud que han de existir entre representante y representado.

Además, los hallazgos de este trabajo son coherentes con la literatura en el sentido de poner el énfasis en determinadas formas participativas como el aprendizaje servicio (Campbell, 2019) o las *action civics* (Blevins et al., 2016), etiquetados éstos últimos como proyectos de ciudadanía en el marco de este trabajo. También han emergido de los datos la cuestión del ejercicio de la conmemoración, protesta y derecho de huelga, si bien estos aspectos han sido referidos por los educadores como maneras poco efectivas de favorecer destrezas y actitudes cívicas.

En cuanto a la primera de las formas, el aprendizaje-servicio destaca por ser un conjunto de actividades que combinan procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad en un solo proyecto y que requieren la sistematización de objetivos y tareas, tanto de servicio como de aprendizaje, debiendo asegurar (Puig et al., 2011): un diagnóstico de la realidad, un plan de acción, y la ejecución de la propuesta y obtención de resultados evaluables. A tenor de lo señalado anteriormente, las iniciativas presentadas en los resultados contienen un menor grado de sistematicidad y se centran fundamentalmente en la realización de actividades, faltando una mayor integración en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo, en clave de evaluación de resultados. Además, en la mayor parte de los casos documentados, las iniciativas parten del centro educativo y no de la elección de los alumnos, con el riesgo de minimizar una auténtica implicación y participación activa de estos (Nussbaum, 2012).

En cuanto a las segundas (acciones cívicas o proyectos de ciudadanía), los principales elementos que destaca la literatura para que éstas sean efectivas se relacionan con el aprendizaje mediante el compromiso con actividades de carácter cívico, la elección del estudiante de los temas a abordar, la reflexión personal sobre el sentido de las acciones a poner en marcha y la valoración de las acciones y aprendizajes resultantes (Blevins et al., 2016). Tomando como referencia estos elementos, se puede afirmar que las características que presentan los proyectos de ciudadanía aludidos por directivos y docentes carecen, de nuevo, de la estructuración necesaria, lo cual puede restarles efectividad. Además, cabe señalar que la mayor parte de estos proyectos tienen un mayor componente simbólico (elaboración de proyectos comunicativos para la información o denuncia) que sustantivo (realización de acciones concretas que puedan suponer cambios visibles y efectivos). También destaca que las temáticas trabajadas en tales proyectos son sumamente diversas, si bien es cierto que los temas

relacionados con la violencia, la inmigración y la multiculturalidad son recurrentes y ocupan un papel importante a la hora de movilizar al alumnado.

Con relación a los dos elementos anteriores, se puede afirmar que los centros educativos representados en el estudio van en la buena dirección en cuanto al fomento de la participación mediante iniciativas no convencionales, si bien es cierto que para que estas tengan mayor efectividad requieren de un mayor grado de estructuración, sistematicidad, y que las temáticas abordadas sean fruto de la iniciativa del alumnado (Hart, 1993). Además, hay que tener en cuenta que las prácticas documentadas contienen un componente mayoritariamente offline, cuando es sabido que los jóvenes en la actualidad se implican en la política mayoritariamente a través de las redes sociales (De la Garza et al., 2019). Ello podría estar detrás de algunos de los diagnósticos politológicos que alertan sobre un decaimiento de la participación de los jóvenes (Norris, 2011), ya que es sabido que un entorno digital de aprendizaje está positivamente asociado a determinadas formas de participación digital (Bowyer & Kahne, 2020). No obstante, tal responsabilidad no sólo puede hacerse descansar exclusivamente en la institución escolar y en el buen hacer de los educadores, siendo necesaria una mayor colaboración con la sociedad civil en iniciativas ciudadanas desde el contexto escolar. En ese sentido, el Consejo de Europa (Council of the European Union, 2017), en el monitoreo de la implementación del acuerdo, adoptado en 2010, *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*, ya puso de manifiesto la importancia de fomentar el papel de las organizaciones no gubernamentales y juveniles en la educación para la ciudadanía democrática y los derechos humanos. La educación de ciudadanos sería, por tanto, una tarea que atañe a la sociedad en su conjunto (Tonucci, 2009), y existen un gran número de asociaciones en España que contribuyen al fomento de la participación estudiantil de manera organizada y sistemática (López-Meseguer et al., 2023).

Finalmente, como conclusión, se establecen una serie de elementos que necesariamente han de ser trabajados desde la perspectiva de la formación del profesorado y que de alguna manera sintetizan los aportes de este trabajo:

En primer lugar, resulta necesario una renovación de la formación en materia de participación cívica estudiantil para maestros, tanto en la formación inicial y continua. Dicha formación, además de contemplar las nuevas sensibilidades del alumnado en materia cívico-política, ha de capacitar en las nuevas formas de participación ciudadana (redes sociales, performance, activismo online etc.), armonizando para ello la formación de competencias docentes en dicha materia con otras transversales como el compromiso ético, la competencia autocrítica y crítica, las habilidades para las relaciones interpersonales, la competencia digital o el verdadero liderazgo educativo.

En segundo lugar, se ha constatado que profesores y directores parten de unas expectativas muy bajas en cuanto a la participación del alumnado y los efectos derivados de la misma. Resulta necesario elevar tales expectativas y reforzar la labor de concienciación en los centros educativos en cuanto a la importancia de la participación estudiantil en materia de ciudadanía. Y se ha de poner mayor énfasis en

los mecanismos de participación convencional, toda vez que se ha evidenciado la persistencia de prácticas poco democráticas en los procesos de elección a representante.

Tercero: se ha de reforzar el papel de los coordinadores de bienestar y protección en la comunidad escolar en materia de ciudadanía y participación estudiantil, pues sus labores en la actualidad están orientadas a la prevención y gestión del conflicto. Contrariamente, es necesario promover una cultura cívica escolar que contemple la participación estudiantil como parte de las funciones que tiene atribuidas, y que lo haga desde una visión positiva y activa de la ciudadanía.

En cuarto lugar, los profesores (especialmente aquellos a cargo de las asignaturas relativas a la ciudadanía), junto con el coordinador de bienestar y con el beneplácito del equipo directivo, han de potenciar una mayor implicación de la sociedad civil en el fomento de la participación estudiantil. Existen numerosos programas dirigidos a estudiantes elaborados por organizaciones gubernamentales y no gubernamentales en materia de participación ciudadana cuyo impacto no está siendo mayor por la escasa permeabilidad de los centros, entre otros motivos.

Como se ha puesto de manifiesto a lo largo de este trabajo, la participación estudiantil constituye un elemento esencial en la generación de culturas escolares democráticas. Y ello pasa por una adecuada concienciación y formación del profesorado a tal efecto.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. Los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados.

Contribuciones de los autores

Introducción (revisión de la literatura y conceptualización): RLM; Metodología: RLM y JLA; Software y análisis de datos: RLM y JLA; Presentación de resultados: RLM y JLA; Redacción del borrador original: RLM y JLA; Redacción y revisión: RLM y JLA; Edición: RLM y JLA; Supervisión: RLM.

Referencias

- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Akal.
- Berg, J. y Cornell, D. (2016). Authoritative school climate, aggression toward teachers, and teacher distress in middle school. *School Psychology Quarterly*, 31(1), 122-139. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000132>
- Blevins, B., LeCompte, K. y Wells, S. (2016). Innovations in civic education: Developing civic agency through action civics. *Theory & Research in Social Education*, 44(3), 344-384. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1203853>

- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M. A. Verdugo y F. B. Jordán de Urríes (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar*. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con Discapacidad (pp. 211-217). Amarú.
- Booth, C., Cameron, D., Cumming, L., Gilby, N., Hale, C., Hoolahan, F. y Shah, J. (2014). *National Citizen Service 2013 Evaluation: Main Report. Resource document*. Ipsos MORI Social Research Institute.
- Bowyer, B. y Kahne, J. (2020). The digital dimensions of civic education: Assessing the effects of learning opportunities. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 69, 101162. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101162>
- Bowen, D. y Kisida, B. (2018, April 13–17). An experimental investigation of the Holocaust educational impacts on students' civic attitudes and behaviors. [Meeting of the American Educational Research Association], New York, USA.
- Dávila León, O., Ghiardo Soto, F. y Medrano Soto, C. (2005). *Los desheredados. Trayectoria de vida y nuevas condiciones juveniles*. CIDPA.
- Campbell, D. E. (2019). What social scientists have learned about civic education: A review of the literature. *Peabody Journal of Education*, 94(1), 32-47. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2019.1553601>
- Ceballos-López, N. y Saiz-Linares, A. (2019) Promoviendo la participación del alumnado en la escuela. Análisis de materiales y guías internacionales para docentes que desarrollan experiencias de voz del alumnado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 329-350. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9157>
- Creswell J. y Miller D. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Chadwick, A. (2006). *Internet politics: States, citizens, and new communication technologies*. Oxford University Press.
- Chan, C. (2019). Using digital storytelling to facilitate critical thinking disposition in youth civic engagement: A randomized control trial. *Children and Youth Services Review*, 107, 104522. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104522>
- Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N. y Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Cook-Sather, A. (2014). The trajectory of student voice in educational research. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 49(2), 131-148.
- Council of the European Union (2017). *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/edc/charter-on-education-for-democratic-citizenship-and-human-rights-education>
- Council of the European Union (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*. Council of Europe Publishing.

- Covell, K., Howe, B. y McNeil, J. (2008). If there's a rat, don't leave it. Young children's understanding of their citizenship rights and responsibilities. *Cambridge Journal of Education*, 38(3), 321-339. <https://doi.org/10.1080/03057640802286889>
- Cowie, H. y Wallace, P. (2000). *Peer support in action: from bystanding to standing by*. SAGE.
- De la Garza-Montemayor, D. J., Peña-Ramos, J. A. y Recuero-López, F. (2019). La participación política online de los jóvenes en México, España y Chile. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 27(61), 83-92.
- Donbavand, S. y Hoskins, B. (2021). Citizenship education for political engagement: A systematic review of controlled trials. *Social Sciences*, 10(5), 151. <https://doi.org/10.3390/socsci10050151>
- Delli Carpini, M., Cook, F., y Jacobs, L. (2004). Public deliberation, discursive participation, and citizen engagement: A review of the empirical literature. *Annual Review of Political Science*, 7, 315-344. <https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.7.121003.091630>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2017). *Citizenship Education at School in Europe - 2017. Eurydice Report*. Publications Office of the European Union.
- Friese, S. (2012). *Qualitative Data Analysis with ATLAS.ti*. Sage.
- Fournier, F., van der Kolk, H., Carty, R., Blais, A. y Rose, J. (2011). *When citizens decide. Lessons from citizen assemblies on electoral reform*. Oxford University Press.
- Fundación Europea Sociedad y Educación (2021). *Proyectos de ciudadanía activa para mejorar las competencias social y cívica. Resumen ejecutivo*. Publicaciones de la Fundación Europea Sociedad y Educación.
- García-Pérez, D. y Montero, I. (2014). Organización y fomento de la participación del alumnado en educación primaria. Un estudio cualitativo de casos. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 4(2), 211-238. <http://dx.doi.org/10.4471/remie.2014.11>
- Granizo, L, Van der Meulen, K. y del Barrio, C. (2019). Voz y acción en el instituto: Cómo el alumnado de secundaria percibe su participación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2019, 8(2), 131-145. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2>
- Guba, E. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *ECTJ*, 29, 148-165. <https://doi.org/10.1007/BF02766777>
- Hart, R. A. (1993). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Unicef: International Child Development Center.
- Kahne, J. E. y Sporte, S. E. (2008). Developing citizens: The impact of civic learning opportunities on students' commitment to civic participation. *American Educational Research Journal*, 45(3), 738-766. https://doi.org/10.1163/9789460910258_010
- Kawashimi-Ginsberg, K. (2014). *Harry, Hermione, Ron, and Neville-portraits of American teenagers' extracurricular involvement, and implications for*

- educational interventions (CIRCLE Working Paper #80)*. Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Kells, S. (2022). Comprensión conceptual de la educación cívica en España y Estados Unidos: una revisión sistemática. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 74(1), 63-104. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.90636>
- Levy, B., Journell, W., He, Y. y Towns, B. (2015). Students blogging about politics: A study of students' political engagement and a teacher's pedagogy during a semester-long political blog assignment. *Computers & Education*, 88, 64-71. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.04.010>
- López-Meseguer, R. (2021). *¿Educación cívica para una nueva política? Una aproximación interdisciplinar*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- López-Meseguer, R., Mínguez, R., Gutiérrez, M., Pedreño, M. y de Cendra, L. (2023). *Cartografía social de la educación cívica no formal en España*. Fundación Europea Sociedad y Educación. <https://www.sociedadyeducacion.org/core/wp-content/uploads/CARTOGRAFIA IG WEB.pdf>
- Merkel, W. (2014). Is there a crisis of democracy?. *Democratic Theory*, 1(2), 11-25. <https://doi.org/10.3167/dt.2014.010202>
- Miles, M., Huberman, M. y Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Sage.
- Mutz, D. C. (2006). *Hearing the other side: Deliberative versus participatory democracy*. University Press.
- Norris, P. (2011). *Democratic deficit. Critical citizens revisited*. University Press.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*. Paidós.
- Pateman, C. (1970). *Participation and Democratic Theory*. University Press.
- Pitkin, H. F. (1967). *The concept of representation*. University of California Press.
- Psillos, S. (2009). An Explorer Upon Untrodden Ground: Peirce on Abduction. En D. Gabbay (Ed.), *The Handbook of the History of Logic* (pp. 10-117). Elsevier.
- Puig, J. M., Gijón, M., Martín, M. J. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de educación*, 1, 45-67.
- Robinson, O. (2014). Sampling in Interview-Based Qualitative Research: A Theoretical and Practical Guide. *Qualitative Research in Psychology*, 11(1) 25-41. <https://doi.org/10.1080/14780887.2013.801543>
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative research*. Sage
- Saldaña, J. y Mallette, L. (2016). Environmental Coding: A New Method Using the SPeLIT Environmental Analysis Matrix. *Qualitative Inquiry*, 1-7. <https://doi.org/10.1177/1077800416679143>
- Save the Children (2005). *Estándares para la participación de la niñez*. Alianza Internacional de Save the Children.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. y Friedman, T. (2019). *ICCS 2016 International Report. Becoming citizens in a changing world*. IEA.

- Tonucci, F. (2009). Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños Cities at human scale. Children's city. *Revista de Educación (special issue)*, 147-168.
- Twining, P., Heller, R., Nussbaum, M. y Tsai, C. (2017). Some guidance on conducting and reporting qualitative studies. *Computers & Education*, 106, A1-A9. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.12.002>
- UNESCO (2019). Teaching and learning transformative engagement. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Warren, M. (2001). *Democracy and association*. Princeton University Press.
- Yilmaz, K. (2013). Comparison of quantitative and qualitative research traditions: Epistemological, theoretical, and methodological differences. *European Journal of Education*, 48(2), 311-325. <https://doi.org/10.1111/ejed.12014>