

Voces para el diálogo. La participación del alumnado en un centro educativo

Analía E. Leite Méndez, J. Ignacio Rivas Flores, Pablo Cortés González & Claudio Núñez

Palabras clave:

diálogo;
alumnado;
experiencia
escolar;
comunidad
educativa;
emancipación
social y política;
perspectiva
narrativa

Resumen: El artículo presenta la experiencia compartida entre la comunidad educativa de un centro de educación primaria y un grupo de investigación que desarrolla colaborativamente un proyecto denominado "Experiencia Escolar, Identidad y Comunidad. Investigando colaborativamente para la transformación de las prácticas escolares", con la participación, también, de otros centros de educación primaria y secundaria. El proceso de la investigación se centró en la elaboración colaborativa de relatos biográficos sobre la experiencia escolar del alumnado, el profesorado y las familias, como una vía de exploración de los múltiples significados acerca del sentido de la escuela y la conformación de las identidades sociales y culturales. De este modo, se pretende avanzar en el análisis de las prácticas escolares y en la construcción de comunidades educativas. Metodológicamente se ha trabajado desde una perspectiva biográfica-narrativa con relatos de los diversos colectivos implicados, junto con etnografías y grupos de reflexión y discusión en la etapa final (2011). En este caso se contó con la participación de representantes del alumnado, el profesorado y las familias. El diálogo y la discusión, como estrategia de cambio, se desarrolló desde el análisis de los diversos relatos biográficos de la primera parte de la investigación (2007-2010) donde aparecieron cuestiones emergentes sobre el aprendizaje, la enseñanza, los conflictos, la participación, la imagen social del centro, el papel del alumnado en el centro, entre otros. El artículo afrontará algunos de estos ejes, mostrando las voces del alumnado en el contexto del proyecto educativo del centro de educación primaria Nuestra Señora de Gracia. Este alumnado se erige como el protagonista de una propuesta educativa comprometida con el contexto social del centro y su zona de influencia para, de este modo, avanzar en la creación de modelos y formas diferentes de hacer, pensar y sentir la escuela y las prácticas escolares.

Índice

- [1. Escenario de la investigación](#)
- [2. Relato teórico-referencial](#)
- [3. Relato metodológico](#)
- [4. Relato experiencial](#)
 - [4.1 ¿Qué significa ser alumno y alumna en el "Gracia"?](#)
 - [4.2 ¿Aprender para ser o aprender para aprobar y obedecer?](#)
 - [4.3 La participación como emancipación o como regla escolar ... ¿Para qué y cómo participar?](#)
 - [4.4 ¿Qué escuela siente, espera y quiere el alumnado?](#)
- [5. Discusión de los resultados](#)

[Agradecimientos](#)

[Referencias](#)

[Autores](#)

[Cita](#)

1. Escenario de la investigación

El artículo es el resultado de la experiencia compartida entre el colectivo docente del Centro de Educación Infantil y Primaria de Málaga, *Nuestra Señora de Gracia*¹ y el grupo de investigación PROCIE², responsable del proyecto, tomando como eje las voces del alumnado para la comprensión de las prácticas educativas y del proyecto educativo que se desarrolla en el centro de referencia. [1]

"El Gracia", lleva a cabo desde hace ocho cursos un proyecto denominado: "La ilusión de vivir y crecer en compañía" haciendo referencia a los ejes centrales y recurrentes del mismo: la ilusión como posibilidad; la ilusión como presente que se va construyendo, que se va transformando en futuro; como un futuro que se piensa, y que se piensa junto a otros y a otras; la ilusión de proyectar y trabajar colectivamente por una escuela y por una vida mejor (NUÑEZ 2010). El grupo de maestras y maestros del Gracia se constituyen como tal a partir de conocer la situación de cierre inminente del centro, por la situación conflictiva por la que transitaba hacía más de diez años. El colegio recoge población desfavorecida (fundamentalmente gitana) de las viviendas sociales de la zona de La Cruz Verde³, que cuenta además con un gran número de inmigrantes de todas partes del mundo (especialmente magrebíes) y una escasa población "normalizada". Por otro lado, se encuentra ubicado junto a varios colegios concertados a los que el alumnado no tenía acceso (GÓMEZ LATORRE 2007). [2]

Este grupo de docentes cree que existen posibilidades pedagógicas más abiertas que las que se ofrecen en el modelo tradicional de escuela. Se plantean, por tanto, la necesidad de tener en cuenta, en el diseño y desarrollo curricular, no sólo su propio enfoque docente, sino también las perspectivas de las familias, el contexto, y sobre todo, como núcleo de atención y sustento del proyecto, las voces y actuaciones del alumnado. Este constituye el centro de las preocupaciones a la hora de proyectar las prácticas educativas, convirtiéndose en los actores y actrices indiscutibles de la labor docente. Analizando el proyecto, son cuatro los principios que sostienen y fundamentan el trabajo en el centro educativo: identidad y autoestima de niños y niñas, relaciones de convivencia, relaciones con el entorno y adaptación del currículum. Estos se interpretan desde un enfoque holístico, en el que la capacidad de relación es clave a la hora de entender los procesos de aprendizaje. [3]

El grupo de investigación PROCIE, de la Universidad de Málaga, inicia en el año 2007 un proyecto de investigación denominado: "Experiencia Escolar, Identidad y Comunidad. Investigando colaborativamente para la transformación de las prácticas escolares"⁴, donde además de otros centros de educación primaria y secundaria, busca trabajar junto al Gracia para conocer más a fondo el proyecto

1 De ahora en adelante el "Gracia", que es el nombre con que comúnmente es conocido.

2 Grupo Consolidado de la Junta de Andalucía, Málaga, España.

3 Barrio desfavorecido del centro de Málaga, España.

4 Financiado por el Programa Nacional de I+D+I del Ministerio de Educación y Ciencia, con el código SEJ2007-60825/EDUC, España.

y poder compartirlo. El proceso de investigación nos condujo a un permanente intercambio, aprendizaje, interacción, diálogo de diferencias y respeto mutuo de la labor de cada colectivo. Sostenemos con ROCKWELL (2009) que la experiencia investigadora, también "debe cambiar la conciencia del investigador/a y modificar su manera de mirar los procesos educativos y sociales" (p.30). [4]

En este sentido, hablamos de experiencia compartida como una forma de interpretar espacios, personas, y situaciones cotidianas, para poder reconocerse "en sí mismo/a como otro/a"; ser parte del otro/a, compartir unas identidades que nos hacen cómplices y al mismo tiempo diversos (RICOEUR 2005). Es así que entendemos (RIVAS FLORES 2010) que el conocimiento se construye en un diálogo y relación permanente de carácter socio-histórico, no exclusivo de un ámbito determinado. Lo que supone un encuentro rico, complejo, diverso y diferente de voces que se entrecruzan para tejer un entramado que lo acoja. Estas voces que actúan en lugares distintos se atreven a nombrar juntas la escuela como forma de cambiarla desde su interior (FULLAN 2003); se trata de un encuentro en el que la experiencia que cada uno y cada una trae consigo constituye el origen en la construcción de conocimientos y de saberes acerca de la escuela. [5]

Desde este marco general, el artículo se centrará en las voces del alumnado del "Gracia" como una manera de comprender el sentido y la actuación del centro educativo. Esto no significa, en manera alguna, silenciar las voces del profesorado, de las familias y nuestras propias voces como investigadores/as o como colaboradores/as externos. Más bien, entre todas se conforma una polifonía de voces, en el sentido dado por LARROSA (1996) cuando afirma que las historias de nosotros/as mismos/as se desarrollan intertextualmente en espacios que, con sus propios procedimientos, median y regulan las posibilidades de contarse, las interpretaciones de uno/a mismo/a y las posibles narraciones en las que uno/a se reconoce. [6]

De acuerdo con esto, el artículo se organiza en torno a tres ejes, los cuales intentan dar cuenta de la investigación desde un compromiso político y social que sitúa los relatos desde el prisma del otro/a. El primero de estos ejes remite al relato teórico-referencial, mostrando un breve panorama de las investigaciones que se centran en las voces del alumnado como estrategia de cambio. El segundo presenta el relato metodológico de la investigación, dando cuenta de la complejidad del diseño, de las marchas y contramarchas, producto del diálogo con el centro y de la posibilidad de trabajar desde la convivencia, el compromiso con un colectivo y un proyecto, y no sólo desde la expoliación de datos y de la arrogancia académica (RIVAS FLORES 2007). El tercero ofrece el relato experiencial, planteado desde la interpretación intersubjetiva, entendiendo la experiencia como la forma en "que la gente construyó los acontecimientos al tiempo que los vivió" (SEWELL 1990 citado por NÓVOA 2003, p.65) y no como un simple "vivir los acontecimientos". [7]

Esta forma de organizar el texto responde a la necesidad que sentimos, al igual que otros autores, de ensayar nuevas formas de escritura que reflejen la complejidad de los procesos de investigación y sus múltiples voces y realidades (CLANDININ & CONNELLY 2000; HERNÁNDEZ 2010). [8]

2. Relato teórico-referencial

Presentar las voces del alumnado como base del proyecto educativo del "Gracia" y como foco relevante de la investigación, nos lleva, en primer lugar, a hacer un breve rastreo histórico de su sentido en la configuración de las escuelas. Igualmente nos lleva a valorar los significados de la infancia y por ende del alumnado, para luego establecer por qué y cómo emergen las voces del alumnado desde las investigaciones y experiencias en diversos contextos culturales, sociales y políticos. Por último intentaremos señalar los nexos o conexiones con la ideología y los marcos referenciales del proyecto educativo del Centro y del estudio realizado. [9]

Existe una herencia de percepciones públicas de la infancia que ha hecho difícil, hasta hace muy poco, que "las personas tomen en serio la idea de animar a los jóvenes a que hagan su aportación a los debates sobre aquello que los afecta, tanto dentro como fuera del centro escolar" (RUDDUCK 2007, p.19). Desde las visiones del carácter salvaje de los niños y niñas hasta las de su inocencia natural, como las dos grandes herencias socio-históricas sobre las que se estructuró el marco regulativo de la escuela como "tecnologías del yo" (FOUCAULT 1990), la batalla entre la libertad y el control en relación con los cuerpos y mentes, continúa librándose en los centros escolares. Los sistemas educativos se constituyeron desde una intencionalidad homogeneizadora, con una promesa de progreso social y desde una clara relación de autoridad y jerarquía dominada por los adultos (GIROUX 1994; RIVAS FLORES 2004; POPKEWITZ 1994) a partir de visiones reduccionistas de la infancia y juventud. Esto se traduce en algunos rasgos presentes en la organización y funcionamiento de los centros escolares, tales como: la dependencia, la inmadurez, la vulnerabilidad, el desarrollo evolutivo lineal, la ignorancia, entre otros. Estas imágenes muchas veces justifican la inutilidad o la no necesidad de dar la palabra al otro, a la otra y legitiman las decisiones de los adultos en relación con el futuro del alumnado (GIMENO 2003; GIROUX 2003). [10]

Desde una perspectiva crítica de la Pedagogía (GIROUX 2001; FREIRE 1976; HABERMAS 1989), otras ideas comenzaron a circular y a desmontar los discursos vigentes. STENHOUSE a mediados de los 70 escribió: "la primera petición a la escuela es la de los alumnos para cuyo bienestar existe la escuela" (1983, p.153), lo cual nos lleva a reconocer la posibilidad de pensarla desde las demandas que los niños y niñas pueden hacerle. La escuela disciplina y reproduce, pero también puede transformar y trabajar desde otras ideas de sujeto, de relaciones, de conocimiento y de sociedad. Las tradiciones históricas del papel del alumnado y de la función de la escuela persisten en los discursos actuales. Por tanto se hace necesario la de-construcción de las raíces históricas, sociales y políticas en las que fueron constituyéndose las relaciones sujeto-

institución escolar (DUBET 2006) para avanzar hacia otras miradas, relaciones, sentidos y significados poco difundidos por la maquinaria escolar (PINEAU, DUSSEL & CARUSO 2001). [11]

Hemos seleccionado cuatro referentes caracterizados por su relevancia en cuanto a las preocupaciones por las voces del alumnado. Un clásico que inicia una mirada diferente de la escuela y las aulas es el trabajo de JACKSON (1991) en la década de los 60 desde un enfoque antropológico. Su estudio se centra en lo que sucede en las aulas de primaria, preocupado por el modo en que los niños y niñas abordan los hechos de la vida institucional y las estrategias de adaptación que desarrollan y que se conservan a lo largo de su educación. Las crudas descripciones de Jackson nos revelan algunos rasgos o improntas de la práctica escolar cotidiana en la configuración de las subjetividades e identidades, que siguen presentes en estudios más recientes en el contexto español (HERNÁNDEZ 2005, 2010; RIVAS FLORES, LEITE MÉNDEZ, CORTÉS GONZÁLEZ, MÁRQUEZ GARCÍA & PADUA ARCOS 2010; RIVAS FLORES & LEITE MÉNDEZ 2006; SALGUEIRO 1998). [12]

ROCKWELL (2001, 2009), en México, lleva una larga tradición de trabajo etnográfico en escuelas primarias, develando las diferencias sociales, políticas y culturales presentes en los currículos que invisibilizan o anulan formas de ser y estar en las escuelas propias del alumnado, las familias y el profesorado. Sus estudios nos muestran la heterogeneidad de las experiencias cotidianas de los diversos colectivos y los sentidos que asume la experiencia escolar en la vida y trabajo de las niñas y niños. Esta tradición se implanta fuertemente en todo el ámbito latinoamericano en general, con investigaciones muy diversas desde el punto de vista educativo, sociológico y antropológico (FREIRE, CARVALHO, FREIRE, AZEVEDO & OLIVEIRA 2009; DUSCHATZKY 1999, entre otros). [13]

En Reino Unido, RUDDUCK (1999, 2007) constituye una referencia ineludible, desde una vasta experiencia de más de 20 años investigando con y desde las voces del alumnado primario y secundario. Su trabajo abarca un amplio espectro de cuestiones tales como el aprendizaje, la enseñanza, las relaciones, el aula, el clima escolar y las evaluaciones. Todas ellas le llevan a afirmar que es importante comprender:

"cómo es el mundo extraescolar de los jóvenes y cómo es el aprendizaje escolar desde su punto de vista ... no podemos mantener apartado el mundo extraescolar del mundo interior de la escuela y eso no sólo supone que modifiquemos nuestras percepciones sino también los supuestos que conservan en su sitio las estructuras y relaciones tradicionales" (2007, p.22). [14]

En esta misma línea, pero en el contexto francófono, las investigaciones de DUBET y MARTUCELLI (1997) sobre la sociología de la experiencia escolar constituyen otra base de conocimiento sobre qué tipo de actor social y de sujeto forma la escuela, cómo vive el alumnado en esta institución y como se reconoce en este espacio, no solo de aprendizaje sino de relación y de vida para los sujetos. [15]

Considerando estos trabajos, FULLAN (2002) plantea como a partir de los años 80 las investigaciones empezaron a tener en cuenta al alumnado como participante activo en su propia educación, pero a pesar de ello, poco se ha hecho realmente para ampliar el rol de los estudiantes en la escuela como organización. Cuando "los adultos piensan en los estudiantes piensan en ellos como beneficiarios potenciales del cambio, piensan en resultados, habilidades, actitudes y puestos de trabajo y raramente piensan en los estudiantes como participantes de un proceso de cambio y vida organizativa" (p.177). Este, justamente, sería uno de los desafíos en las futuras investigaciones sobre la voz del alumnado: se cuenta con mucha información sobre lo que piensa, siente y quiere pero con pocas experiencias y relatos que den cuenta de su participación real como miembro de la escuela. FULLAN cree que hay condiciones propicias generadas tanto desde el campo de la psicología como de la sociología, para analizar cómo se entienden los procesos de aprendizaje crítico y las situaciones de desigualdad y exclusión social que generan las dinámicas escolares. TOURAINE (2006) propone:

"(pasar de) una escuela de la oferta a una escuela de la demanda, una escuela que no esté orientada hacia la escuela o hacia los maestros o hacia el mercado de trabajo, sino hacia el alumno ... el alumno es la figura del ser humano más avanzado; es el momento último, es el punto más alto de la vida, de encontrarse en un sistema que tiene sus reglas, pero del que está afuera. El alumno no es la escuela, está fuera de ella" (p.52). [16]

Esta afirmación nos conecta con los principios del proyecto del "Gracia" y sus prácticas. La escuela no puede ser sin la confianza y el reconocimiento del alumnado. Se trata, como dice una de las profesoras, de:

"(...) un grupo de personas con una ideología, principios pedagógicos y un deseo... que creen profundamente en la educación, que saben hacer, que tienen unos saberes importantes, que creemos en lo que estamos haciendo y sobre todo, creemos poderosamente en los niños y en las niñas que están allí" (NÚÑEZ 2010, p.83). [17]

El proyecto del "Gracia" se materializa en prácticas donde el alumnado interviene en la toma de decisiones, colabora directamente en el diseño y realización de las actividades y, además, tiene voz propia generando nuevos aspectos a considerar en las prácticas escolares. La vida del centro es entendida como algo que trasciende lo meramente didáctico siendo la asamblea la herramienta transversal de la acción (GÓMEZ LATORRE 2007). Esta puede ser de cada clase, de curso y de centro, y a través de ellas el alumnado interviene en la vida del colegio. Las asambleas, como una de las estrategias nucleares del proyecto, se organizan para gestionar, en términos de BALL (1989), la micropolítica del centro, desde los conflictos interpersonales, hasta nuevos espacios para las actuaciones con el entorno, las familias y la comunidad. Algunas de las actuaciones que se están llevando a cabo se relacionan con el acceso al conocimiento desde el reconocimiento del trabajo, los saberes y las necesidades del alumnado. Los proyectos de aula en cuanto propuestas curriculares que parten de los intereses

de la clase o del centro en su conjunto, desde un proceso de investigación-acción, abordan claramente este punto de vista. Las aulas abiertas como espacios de trabajo inter-niveles, las creaciones colectivas, el diálogo reflexivo, la construcción colectiva de las normas de convivencia, los encuentros con las familias y las salidas fuera del centro como recurso didáctico son otras acciones que se articulan para configurar la globalidad del proyecto que se lleva a cabo. [18]

En el proyecto del "Gracia" se advierte una clara intencionalidad de recuperación de las voces del alumnado como horizonte de actuación y como forma de "hacer" la escuela, creando y recreando la vida en el centro. En este sentido FULLAN y HARGREAVES (1997) señalan la recíproca relación para ser y para desarrollarse entre el profesorado y el alumnado. El profesorado del Gracia lo expresa así:

"Descubriendo la magnitud de nuestra empresa que a veces nos supera, otras nos arrastra y, con frecuencia, nos une, nos separa, nos atrapa ... nos encandila. Viviendo en un ir y venir, en una búsqueda incesante de sentido pedagógico. Los niños y las niñas son nuestro sentido. Poco más de cien personas, que nos dan y nos piden mucho más de lo que, en su momento, pudimos calibrar" (GÓMEZ LATORRE 2007, p.59). [19]

3. Relato metodológico

Como plantean MORÍN, ROGER CIURANA y MOTTA "el método es un discurso, un ensayo prolongado de un camino que se piensa" (2003, p.15). De acuerdo con esto la metodología que nos planteamos no es un camino preestablecido sino un diseño previo a partir del cual, construir una trayectoria, compartida, en un contexto en particular. La relación que se establece con los sujetos de la investigación en un marco particular, hace emerger las cuestiones significativas de la investigación, desde la escucha, el respeto y el intercambio. La perspectiva colaborativa en que nos encuadramos supone que existen formas de entender la realidad que se complementan y cruzan continuamente generando una complejidad que permite visibilizar nuevos espacios. En nuestro caso esta complejidad se articula en el enfoque narrativo, en cuanto que es el que nos da la posibilidad de trabajar elementos y ámbitos 'invisibles' para la cultura y la institución escolar hegemónica toda vez que recupera la subjetividad como foco y componente de la investigación. Esto nos lleva a centrarnos en la cotidianidad, entendida como el ámbito de la experiencia. Igualmente partimos de la polifonía de voces de los participantes, que nos aportan elementos relevantes para la comprensión de las prácticas y experiencias escolares. Así, es posible vincular lo global con lo local (GEERTZ 2000), como dos dimensiones de una misma realidad, que se articulan a través de las estrategias interpretativas que se ponen en juego. [20]

En la investigación que nos ocupa, se analiza la experiencia escolar como base para la construcción de la identidad social y cultural del alumnado, profesorado y familias, tomando en cuenta tanto el contexto escolar como el social en el que se inscribe. El propósito es crear posibilidades para la transformación y mejora de

las prácticas educativas del "Gracia" a partir de la integración de los tres estamentos en grupos de reflexión y discusión, en los cuales se trabajó con la información recabada a través de estrategias narrativas. [21]

Se plantearon tres fases en la investigación: una primera centrada en entrevistas en profundidad a profesorado, alumnado y familias a partir de la re-construcción de su biografía escolar y profesional. Una segunda fase focalizada en la devolución y discusión de las entrevistas con los distintos colectivos en reuniones, donde se revisaba información, se planteaban cuestiones y evidencias de las propias entrevistas y se ampliaban los ejes de análisis y interpretación. Paralelamente se fue elaborando una etnografía del centro a partir de la estancia y convivencia del equipo de investigación y un relevamiento y análisis de documentación diversa. Por último, la etapa del trabajo conjunto con los tres colectivos en grupos de reflexión y discusión se desarrolló en dos momentos: con cada colectivo por separado (profesorado, alumnado y familias) y luego de manera conjunta, donde se fueron analizando en distintas sesiones los núcleos temáticos emergentes de las dos primeras fases. [22]

El proceso de interpretación de la información se va organizando desde el proceso de devolución que acabamos de describir. Las entrevistas, una vez transcritas, son devueltas a los participantes, bien individualmente, en el caso del profesorado, bien en grupo, en el caso de las familias y el alumnado. En esta devolución los participantes aportan sus puntos de vista sobre el contenido de la entrevista, se plantean algunas líneas de análisis, se amplían algunas informaciones, etc. Posteriormente el grupo de investigación tematiza y categoriza toda la información recogida, estableciendo los marcos de la interpretación. Esta categorización es puesta en juego con los sujetos a partir de la segunda parte de la devolución, la que tiene lugar en los grupos por estamentos, en la se va entrando paulatinamente en interpretaciones más profundas acerca de las categorías analíticas anteriores. El grupo de investigación sistematiza, a continuación estas interpretaciones para elaborar documentos de discusión a llevar a los grupos de discusión conjuntos entre profesorado, alumnado y familias. Esta última fase representa una serie de reuniones focalizadas sobre las distintas dimensiones de la interpretación. Estas se someten a discusión con la intención de que el grupo así conformado pueda ir pensando posibilidades de cambio y de transformación de las prácticas del centro, contribuyendo, de este modo, a la reflexión sobre el proyecto educativo del centro y su mejora. [23]

Sin duda, el proceso es complejo y no exento de problemas. El principal reto es ser respetuoso con los puntos de vista de los otros e ir construyendo, de forma compartida, una visión de la realidad que se vive en el centro. Esto supone una actitud continua de autocrítica del grupo de investigación, y de alerta ante las interpretaciones que se hacen. La pregunta que guía todo planteamiento que se hace es: ¿Hay evidencias en las entrevistas o en las discusiones, que justifiquen la interpretación de una categoría? Cada punto de vista, ¿es una opinión personal o hay fundamentos empíricos que los justifiquen? Igualmente, se ponen en juego los referentes conceptuales que constituyen el bagaje conceptual y/o

ideológico del grupo y de los sujetos como herramienta analítica. Estos referentes son asumidos como construcción histórica del pensamiento educativo, y por tanto el tercer vértice sobre el que articular la interpretación. Sin duda, no es posible establecer ningún pensamiento que no contenga el bagaje personal e histórico incorporado biográficamente; el valor para la investigación está en hacerlo explícito y ponerse en contraposición con las nuevas interpretaciones de las realidades investigadas. [24]

En síntesis, la metodología que hemos planteado es un intento de dar sentido a las visiones del alumnado, profesorado y familias, junto con las del grupo de investigación, mediadas desde espacios de colaboración y diálogo. Este encuentro (FULLAN 2003) genera las capacidades de transformación en las organizaciones. Como planteamos en otro trabajo (CORTÉS GONZÁLEZ, NÚÑEZ & PIÑA 2011), nuestras acciones (educativas o de investigación) deberían generar en todos/as los/as participantes la inquietud, la preocupación y el interés, para seguir planteando interrogantes que aporten a la comprensión y al desarrollo de estrategias para la transformación de la realidad. [25]

4. Relato experiencial

¿Qué nos dicen los alumnos y alumnas del Gracia? ¿De qué se trata "ser alumno y alumna" en este contexto? ¿Qué identidades sociales construyen a partir de su experiencia en el centro? ¿Cómo y qué aprenden? ¿Cómo viven la participación en la gestión del centro? ¿Cómo les afecta en sus formas de estar en el mundo? ¿Qué huellas les dejan? ¿Qué escuela quieren y qué escuela tienen? Estos interrogantes son generados desde el proceso vivido y parten de entender la experiencia como fuente ineludible en la construcción de conocimientos y de saberes. La experiencia remite, según CONTRERAS y PÉREZ DE LARA (2010), a aquello que se vive, que deja efectos y huellas, aquello que nos pasa, nos afecta y nos transforma en el encuentro con otros y otras en escenarios particulares, como un horizonte de posibilidades. [26]

4.1 ¿Qué significa ser alumno y alumna en el "Gracia"?

"Entonces M., me preguntaba; yo asustada le decía al maestro: '¿cómo se hace este ejercicio?' Y yo asustada; y él me lo explicaba. Y digo yo, 'qué raro este maestro', porque ya te acostumbras a que te chillen y que te digan 'castigada' por nada. En cambio él te dedicaba tiempo, paciencia" (alumna).

Ser alumna y alumno, en sentido general, es sinónimo de orden, de disciplina, de ausencia de derechos ... En sus inicios del proyecto del Centro, la escucha y el diálogo se viven como una rareza, como algo extraño a la escuela y a las relaciones que tienen lugar en ella. La normalidad es el castigo y la ausencia de derechos (RUDDUCK 2007). Lo cual lleva a identidades estereotipadas, rígidas y cargadas de valores negativos en cuanto a lo que se es, se puede ser y hacer. El "descubrimiento" de esta alumna tiene su contraparte en las percepciones de uno de los maestros:

"(...) sólo se llamaba a los niños para putearlos, para decirles: 'los niños han hecho esto ...'; y yo empecé a llamarlos para decirles que iban muy bien: iba a casa de ellos. Recuerdo que teníamos a uno muy conflictivo: era gitano. Contacté con el abuelo: 'tienes que buscar al patriarca, conocerlo'. Me metí en el barrio. Muchos maestros me decían que estaba chalado y siempre te ponen la excusa de cómo eres joven. Empecé a contactar con ellos, con la familia, a llamarlos, a hacerlos participe y si no venían yo iba a su casa, iba con ellos. Entonces ese tipo de relación fue enganchando a la familia, haciendo grupo y en los dos años muy bien. Yo recuerdo que la madre de uno estaba en la cárcel. Empezamos a escribir cartas; que el niño las escribiera y era un niño que no quería hacer nada. Hay muchas estrategias de trabajo" (maestro). [27]

Ideológicamente el Gracia asume las relaciones no sólo como estrategia, sino como proceso personal de desarrollo docente. Constituyen una de las columnas vertebrales del trabajo. Esto representa la cara opuesta de lo que significa ser alumno y alumna, pero también de ser maestro y maestra (FULLAN & HARGREAVES 1997). La subjetividad, como posibilidad de reconocimiento de quien se es y de la autorización para seguir siendo (HERNÁNDEZ 2010) y para ser más, es posible en este espacio de auto-construcción que se va gestando entre el profesorado y el alumnado. En la voz de una alumna:

"No me gustaba para nada el colegio por la actitud de los maestros; te chillaban un montón; ahora estamos trabajando un curso de monitores; niños de quinto y sexto van a ayudar a los niños pequeños ... La primera cosa es que les hables con tranquilidad aunque sean de tres años, cuatro años, cinco años, hasta primero. Los maestros que estaban, por lo menos a mí, no me hablaban con nada de tranquilidad. Por nada que hiciéramos no tenían paciencia; por nada que hiciéramos 'castigado, toda la mañana, ahí de pié con la cara a la pared'. Ahora no. No tenían paciencia contigo. Tú le preguntabas algo a la maestra: '¿cómo se hace eso que no lo entiendo', '¿me lo explicas?', y mira que se lo decíamos de buenas maneras, 'niño vete a tomar por saco, vete por ahí, que yo ya lo he explicado'. Y ya no te lo explica" (alumna). [28]

Desde esta posibilidad de contrastar la experiencia de lo que fueron y lo que son las relaciones en el centro, puede advertirse una forma diferente de dialogar desde una triple proyección: con ellos y ellas mismas, con sus compañeros y compañeras y con sus maestros y maestras. Esta forma distinta de relación genera, entre otros "aprendizajes", una posibilidad de comprender al otro, a la otra y una forma de posicionarse frente al mundo, no solo escolar, sino social y político, en la que el alumnado es reconocido como sujeto político, con poder:

"Nosotros, asambleas normales no tenemos. Tenemos asambleas de comedor y asambleas de patio; tenemos que pedir la palabra ... levantamos la mano y ya ... nos da la palabra la señorita y nos ponemos de acuerdo; si hay un niño que también tiene una [propuesta] pues decidimos la del niño y no la del maestro, porque las asambleas son de nosotros, no de los maestros" (alumna). [29]

4.2 ¿Aprender para ser o aprender para aprobar y obedecer?

Aprender de manera diferente y significativa ¿Dónde radica la diferencia? En el Gracia está en que el aprendizaje es considerado como una responsabilidad compartida por todos y todas. En este sentido es coincidente con las reiteradas demandas del alumnado que aparecen en diversas investigaciones: ¿y esto para qué sirve?, ¿para qué tengo que estudiar? (RUDDUCK 1999, 2007; FULLAN 2002). El sentido y la finalidad del aprendizaje es un aspecto central en las vidas del alumnado del que no son partícipes. En el Gracia es diferente: "aprendemos sin darnos cuenta que aprendemos" ... "es divertido" ... "los libros no siempre nos dan todo" ... "aquí se aprende de manera diferente ...". Por otro lado, también conviven concepciones e ideologías diversas que sustentan sentidos distintos del aprendizaje:

"Llegó cuarto con la seño Siam. Es un pelín dura pero igual me gusta mucho; yo sé que ella tiene que ser dura para que aprendamos a hacer cosas, porque ella no es que quiera ser muy dura con nosotros, es que lo hace para que nosotros aprendamos a hacer todo, para que de mayor por lo menos seamos una persona civilizada ..., ser más responsable de su vida, de las cosas" (alumna). [30]

Desde el punto de vista del profesorado, todo se pone en tela de juicio en relación con el aprendizaje, lo que hay que aprender y quien es el alumnado que uno/a tiene enfrente:

"Entonces todo esto es curricular. Ahora tú te pones a ver los libros de matemáticas ... Me produce mucha inseguridad. Yo te lo digo así pero yo no estoy nada segura. Entonces fui a ver a una compañera de una amiga mía, que está en primero, y le dije: 'a ver, enséñame las cositas que están haciendo tus niños de primero'. Y entonces las ves, y les ves una letra toda igualitas y todo. Pero luego también te preguntas si este es el modo de trabajar. Si estuviéramos trabajando en el Limonar, o en el Puerto de Torre, estarían leyendo y escribiendo, porque como parte de su ambiente, de los conocimientos que tienen previamente. Pero estamos en Cruz Verde. También te tienes que situar en donde estas. Una vez le dije a un niño que tomara notas en su casa y le preguntara a su madre sobre no se qué cosas. Y él dice: 'no, yo no lo puedo preguntar, que luego no me voy a acordar'; 'bueno, pues luego tu lo anotas'. Y me contesta: 'en mi casa había un lápiz y se perdió'. Eso es significativo" (maestra). [31]

Podemos decir que se reinventa el currículo, al igual que se reinventa el sentido del alumnado y de los propios conflictos personales acerca de lo que hay que enseñar, de lo que enseñan otros y otras en otros centros. Por otro lado, desde el Gracia, las expectativas sobre las posibilidades del alumnado siempre son altas, partiendo del respeto que merece cada uno y cada una de ellos/as, y valorando las mínimas cuotas de interés por parte de las familias. Desde el pensamiento del Gracia, las familias forman parte del centro y tienen que estar. Pero no desde lo que la escuela dice y quiere, sino desde lo que las familias pueden. Esto nos vuelve la mirada sobre la concepción del poder, el cual está en cada uno/a y en todos y todas.

"Una cosa es cuando tú se lo cuentas al principio, pero cuando ellos lo van viendo, y los haces cómplices en el aprendizaje, pues las familias responden fenomenal, fenomenal, fenomenal. Y sobre todo en estas edades más pequeñitas; hay algunos niños y algunas niñas que son más tímidos, que a lo mejor son chiquillos; muchas veces muy inteligentes pero tienen problemas, por ejemplo, del habla, o que tienen problemas para relacionarse con los demás. Ese respeto tan absoluto que se les tiene, lo agradecen mucho, porque poco a poco los niños van avanzando a su aire. Intentamos mucho valorar el poco o mucho interés que tengan para agarrarnos ahí y que eso vaya creciendo, porque si pensamos que a esta gente no le importa, que no merece que gastemos el trabajo, el esfuerzo, el tiempo, si ellos nos ven a nosotras ese desinterés, pues menos tienen ellos, así que es un poco agarrarnos a eso" (maestra). [32]

Enseñar, en este sentido, implica reconocer al alumnado como sujetos de poder, como sujetos políticos y como sujetos que pueden, que tienen posibilidades, en los que se cree y en los que se tiene confianza. Por tanto, supone abrir espacios (GREEN 2005), no cerrarlos como se ha pensando históricamente la enseñanza. Es ir más allá de uno mismo/a, en tanto maestro y maestra, y reconocer que todos son partícipes en el mismo proceso. [33]

4.3 La participación como emancipación o como regla escolar ... ¿Para qué y cómo participar?

E: "¿Y qué ventajas tiene este colegio?"

S: "¿Cómo te digo? Que los niños por ejemplo le tienen ... un respeto a los maestros, no le tienen miedo; la mayoría ... Eso en todos los colegios, pero ... aquí colaboran mucho los niños, que son los más protagonistas. En otros colegios, por ejemplo, los niños son protagonistas en cualquier colegio, pero en las asambleas, ... el maestro es el que dice 'venga tú y tú ya está, estáis castigados'. No en este colegio, que se habla, se dialoga, todos los niños pueden aportar cosas. Y, por ejemplo, en la asamblea del patio, los maestros podían haber dicho: 'pues bueno, se corta el fútbol, se corta el baloncesto y cada uno que haga lo que quiera en la pista'⁵. Pero no, aquí han hablado con los niños, se han hecho asambleas con los niños ... Aquí los niños, lo que es alumnos y alumnas, han puesto las normas ... Llega a ser en otro colegio y perfectamente los maestros hacen una reunión y dicen 'venga, se corta el fútbol' ¡pum! Se le comunica a los alumnos y quien se quede (¿?) que se (¿joda?)" (alumna). [34]

Las asambleas son "para nosotros". Ponen de relieve cómo se percibe la escuela y cómo se perciben a sí mismos sintiéndose miembros de la misma, compartiendo reglas y normas creadas y consensuadas por todos y todas. Retomando a TOURAINE (2006) y FULLAN (2002), se plantean cuestiones radicales del tipo ¿cómo formar parte de la escuela? o ¿cómo formar parte del propio aprendizaje? En una palabra, cómo ser partícipe de un futuro desde el presente. La asamblea constituye una estrategia potente para el diálogo, para las

5 Se está haciendo referencia a un conflicto que plantearon las chicas en la hora del recreo, ya que el fútbol de los chicos ocupaba todo el espacio y las expulsaba a los rincones.

decisiones y una forma de comprender la organización escolar intentando dar respuesta a este tipo de cuestiones.

"Pero ahora es diferente, los maestros y las maestras nos dicen que la relación se basa en el diálogo, es decir, antes dialogar que pegar. Insisten mucho en esto, y por eso cuando hay conflictos, solemos trabajarlos en grupo para poner una solución. Muchas veces somos los alumnos/as quienes ponemos la solución. Esto lo hacemos normalmente en asambleas" (alumno). [35]

Desde la visión micropolítica de la escuela, se retoman cuestiones acerca de cómo se entiende la organización desde la asamblea y cómo se van configurando subjetividades respecto de las formas de resolver conflictos, de trabajar la información, de relacionarse; igualmente se plantea cómo se distribuye el poder, o cómo se aprende a reconocer que uno tiene poder cuando el contexto del barrio está sumido en la exclusión y en la marginalidad. [36]

4.4 ¿Qué escuela siente, espera y quiere el alumnado?

"El colegio me gusta mucho, porque los maestros y las maestras se preocupan por nosotros. Hacen todo lo posible para que estemos bien. Hacemos muchas actividades y participamos en muchas cosas; por ejemplo la decoración del colegio la hacemos entre todos y todas.

Además, en las asambleas nosotros podemos decidir las soluciones de muchos de los problemas que pasan con los compañeros o en la escuela. Nos gusta poder hablar con los maestros de cualquier cosa porque ellos nos entienden.

Hay un curso por nivel, aunque a veces nos juntamos con la gente de otros cursos para hacer actividades, y como el centro es pequeño tenemos que aprovechar cualquier rincón para poder estar en la escuela. El patio por ejemplo, lo hemos repartido y la cancha de deporte no está siempre gobernada por los niños y el fútbol. En una asamblea conseguimos que esto cambiase" (alumna). [37]

De acuerdo con la investigación de DUBET y MARTUCCELLI (1997), las tres lógicas de interacción que se conforman en las dinámicas institucionales se reconstruyen en la experiencia del Gracia: por un lado, la interiorización de normas y roles es compartida y dialógica (FREIRE 1976); por otro lado, la conformación de la subjetividad recupera, atiende y/o reconoce las necesidades e intereses personales que lleva al alumnado a creer y luchar desde la cercanía y no desde la distancia escolar; y por último, la actuación a partir de instrumentos y estrategias pre-establecidas por la institución escolar no es vivida desde la imposición sino desde la posibilidad de la construcción compartida, desde la diferencia y también desde el disenso.

"... ¿Cómo te digo? Comparado con otros colegios, aquí por ejemplo te puedes divertir ... Más de una vez han dicho que esto es un colegio de juguetes, porque han visto tanto colorido y tanta ilusión de los niños por venir y eso. Comparado con otros colegios, imagínate el Maristas, éste que hay aquí al lado, 'pijos'. Dale estudiar, estudiar, estudiar. Más de un niño está amargado ya, tanto estudiar. Aquí, por

ejemplo no; aquí estudias, estudias, estudias y después relájate. El maestro, por ejemplo nos había visto muchas veces que estábamos nerviosos y dice 'venga, hoy toca relajación'. Nos pone una música y nos relaja. Y así que te puedes divertir en este colegio" (alumna). [38]

Que todos sean conscientes de los problemas, de las dificultades y de los conflictos es una forma de configurar una escuela para todos y todas. Reconocer la situación que viven los alumnos y alumnas es una forma de convivencia entre el mundo extraescolar y el mundo interior de la escuela. No son dos mundos paralelos sino confluyentes e interdependientes (RUDDUCK 2007). [39]

5. Discusión de los resultados

El cambio de perspectiva que ofrece el Gracia a la hora de entender el rol del alumnado, genera una forma de estar en la escuela *que asume como norte* la emancipación, la cual incluye también romper con las formas escolares institucionalizadas sobre las que se organiza y organizó la escuela. Se puede plantear como ir en los márgenes. Emanciparse supone trabajar desde fuera o en el límite de las formas tradicionales de hacer y estar en la escuela para hacer de ella un espacio profundamente educativo y liberador. Desde la perspectiva de DUSCHATZKY (2007), vendrían a ser centros y maestros errantes, que son aquellos que se animan a explorar formas alternativas, tomando a los sujetos como eje, aceptando las diversas contingencias, lo que les hace estar abiertos a la experimentación. Se permiten dudar, alejándose del lugar del que todo lo sabe y controla, habilitando a los otros – sus alumnos y alumnas –, para entrar en sus vidas y poder pensar lo que "no se había pensado aún". Así, el proyecto de centro se convierte en un indicio y en una puerta por la que ingresar, una vía de acceso que luego se abre a un mundo particular y deslumbrante desde el que tirar para comprender procesos sociales más amplios. [40]

Desde esta perspectiva, el niño y la niña es reconocido como sujeto político, que tiene posibilidades de "ser parte de" y "actuar en" la conformación de la realidad escolar. Esta configuración ejerce una nueva forma de entender el poder a través de la autonomía en la construcción de las distintas opciones que se van abriendo paso en ese juego de las relaciones humanas y la educación (FREIRE 1990, 2006). [41]

En las investigaciones mencionadas al principio del artículo emergen tres ejes claros acerca de la transformación en el enfoque de las voces del alumnado: uno, plantea las relaciones de poder traducidas en relaciones de aprendizaje, en las formas de organización escolar y en el aprendizaje mismo; el segundo apunta a que estas voces deben formar parte del currículum participando en las decisiones que atañen a la enseñanza; y el tercero tiene que ver con la necesidad de ser reconocidos como sujetos portadores de posibilidades, autónomos y con saberes diferentes de los que circulan en la escuela. [42]

El Gracia, desde las diversas estrategias: asambleas, teatro, charlas con las familias, talleres, jornadas de puertas abiertas..., ha cambiado el rostro de un

centro que desaparecía y está ofreciendo otro rostro de escuela, pero también de barrio, de niños y niñas y de grupo docente. Este cambio cualitativo, en relación con las prácticas educativas, genera un sentido más amplio de la acción social, política y cultural de la escuela. El profesorado es consciente de que debe ofrecer aprendizajes que sirvan para construir una sociedad mejor, pero al mismo tiempo, existe la necesidad, acorde a los tiempos que corren, de cumplir con los niveles académicos, atendiendo a las exigencias del mercado laboral. Desde una perspectiva crítica tienen en cuenta estos elementos, abriendo posibilidades de éxito a la hora de extender este sistema a un colectivo que se mueve en la marginalidad laboral y social. [43]

El valor más positivo que tiene este enfoque educativo, reside en el acceso al conocimiento a través de estrategias cognitivas basadas en la comprensión y el entendimiento de los fenómenos que estudian de manera relacional. Por ello las prácticas asamblearias no significan simplemente una forma de organización, sino que tienen un bagaje axiológico frente a la realidad y el conocimiento, que rompe con el fraccionamiento reproductivo tradicional. Este giro, a la hora de comprender la escuela como organización en continuo desarrollo, hace identificar elementos conciliadores más que confrontantes. Volvemos al reconocimiento como forma de comprender esa contingencia de voces que se cruzan para formar la realidad; los sistemas ejercen presión, pero son las personas quienes hacen posible su movimiento (FULLAN 2003). [44]

Podemos concluir con DARLING-HAMMOND (2001) cuando afirma que la enseñanza debe desarrollar su propio modelo de profesionalidad, insertándose en la comunidad y conectándose con la vida de las escuelas. Un modelo de enseñanza tenemos que comprenderlo no como un patrón, sino como una manera de entender el contexto y la inesperada situación por la que nos movemos cada día para ir construyendo prácticas que sean presididas por lógicas pedagógicas en detrimento de modelos mercantilistas, tecnócratas, etc. En este sentido, GREEN, añade que si tanto yo como otros profesores queremos realmente provocar a nuestros estudiantes traspasando los límites de lo convencional y de lo asumido como normal, nosotros mismos tenemos que experimentar rupturas con lo establecido en nuestras propias vidas; tenemos que seguir despertándonos a nosotros mismos para empezar de nuevo (2005, p.170). Esta es la clave para entender que atendiendo estas cuestiones desde la cotidianeidad, se profundiza en elementos realmente relevantes. [45]

Agradecimientos

Esta investigación ha sido desarrollada gracias a la financiación del Plan Nacional de Investigación del Ministerio de Educación y Ciencia, del Gobierno de España, con el código: SEJ2007-60825/edu.

Referencias

- Ball, Stephen (1989). *La micropolítica de la escuela*. Madrid: Paidós/MEC.
- Clandinin, D. Jean & Connelly, F. Michael (2000). *Narrative inquiry. Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Contreras, José & Pérez de Lara, Nuria (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Cortés González, Pablo; Núñez, Claudio & Piña, José Manuel (2011). El conflicto como eje para la reflexión, actuación y transformación colaborativa en la escuela. Una experiencia de investigación en contextos interculturales. En María Teresa Castilla, Víctor M. Solbes & Ana María Sánchez (Eds.), *Buenas prácticas en educación intercultural y mejora de la convivencia* (pp.35-52). Barcelona: Wolters Kluwer.
- Darling-Hammond, Linda (2001). *El derecho a aprender*. Barcelona: Ariel.
- Dubet, François (2006). *El declive de la institución*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, François & Martuccelli, Danilo (1997). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Duschatzky, Silvia (1999). *La escuela como frontera*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, Silvia (2007). *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, Michael (1990). *Tecnología del yo*. Barcelona: Paidós/I.C.E.-U.A.B.
- Freire, Paulo (1976). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Freire, Paulo (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- Freire, Paulo (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Freire, Sofía; Carvalho, Carolina; Freire, Ana; Azevedo, Mário & Oliveira, Teresa (2009). Identity construction through schooling: Listening to students voices. *European Educational Research Journal*, 8(1), 80-88, http://www.wwords.eu/eeerj/content/pdfs/8/issue8_1.asp#6 [Fecha de acceso: 10/04/2011].
- Fullan, Michael (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, Michael (2003). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Fullan, Michael & Hargreaves, Andy (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?. Trabajar unidos para mejorar*. Sevilla: Kikiriki Cooperación Educativa
- Geertz, Clifford (2000). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- Gimeno, José (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata
- Giroux, Henry (1994). Jóvenes, diferencia y educación postmoderna. En Manuel Castells; Ramón Flecha; Paulo Freire; Henry Giroux, Donald Macedo & Paul Willis 1994 (Eds.), *Nuevas perspectivas críticas en educación* (pp.97-128). Barcelona: Paidós Educador.
- Giroux, Henry (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Giroux, Henry (2003). *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Barcelona: Morata.
- Gómez Latorre, Rosa Inmaculada (2007). La ilusión de vivir y crecer en compañía. *Cuadernos de Pedagogía*, 368, 58-61.
- Green, Maxine (2005). *Liberar la imaginación*. Barcelona: Graó.
- Habermas, Jürgen (1989). *Teoría de la acción comunicativa* (Vol.I). Buenos Aires: Taurus.
- Hernández, Fernando (2005). Cómo se ven y cómo se sienten: El papel de la escuela primaria en la subjetividad infantil. *Cuadernos de pedagogía*, 350, 56-60
- Hernández, Fernando (2010). *Aprender a ser en la escuela primaria*. Barcelona: Octaedro.
- Jackson Phillip W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Larrosa, Jorge (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre Literatura y Formación*. Barcelona: Alertes.

Morín, Edgar; Roger Ciurana, Emilio & Motta, Raúl (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.

Nóvoa, Antonio (2003). Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de nuevas historias de la educación. En Thomas S. Popkewitz, Barry M. Franklin & Miguel Angel Peryra (Eds.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización* (pp.61-84). Barcelona: Pomares Corredor.

Núñez, Claudio (2010). Las historias de vida de mujeres maestras como vía para la comprensión de la identidad profesional docente. Experiencias innovadoras en los límites. *Trabajo Final de Máster, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga*.

Pineau, Pablo; Dussel, Inés & Caruso, Marcelo (2001). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.

Popkewitz, Thomas S. (Ed.) (1994). *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona: Pomares – Corredor.

Ricoeur, Paul (2005). *Caminos del reconocimiento*. Madrid: Trotta.

Rivas Flores, J. Ignacio (2004). ¿Cómo enseñar a los que enseñan?. Introducción a la evaluación de la deformación y formación del profesorado. En José Francisco Guerrero López & Rafael Pérez Galán (Eds.), *La pizarra mágica. Una visión diferente de la historia de la educación* (pp.265-281). Málaga: Aljibe.

Rivas Flores, J. Ignacio (2007). Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento. En Ingrid Sverdlick (Ed.), *La investigación educativa* (pp.111-146). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Rivas Flores, J. Ignacio (2010). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En José Ignacio Rivas Flores & David Herrera Pastor (Eds.), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp.17-36). Barcelona: Octaedro.

Rivas Flores, J. Ignacio & Leite Méndez, Analía E. (2006). Identidad y cultura en la experiencia escolar. Ponencia presentada en el *XI Symposium Interamericano de Investigación Etnográfica y Cualitativa en Educación* (Niños y Jóvenes dentro y fuera de la escuela. Debates en la etnografía y la educación). Buenos Aires (Argentina), 20-24 marzo. [Publicación en CD]

Rivas Flores, J. Ignacio; Leite Méndez, Analía E.; Cortés González, Pablo; Márquez García, María Jesús & Padua Arcos, Daniela (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, 353, 187-209.

Rockwell, Elsie (2001). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.

Rudduck, Jean (1999). *Innovación y cambio*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.

Rudduck, Jean (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Barcelona: Morata.

Salgueiro, Ana María (1998). *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*. Barcelona: Octaedro.

Stenhouse, Lawrence (1983). *Authority, education and emancipation*. London: Heinemann. Educational.

Touraine, Alain (2006). Entrevista (realizada por Casals Cervo, J.). *Cuadernos de Pedagogía*, 354, 48-54.

Autores

Analía E. LEITE MÉNDEZ es profesora ayudante doctor en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Ha sido profesora de diversas categorías en la Universidad Nacional del Nordeste de Argentina durante 20 años, donde ostentó las cátedras de Metodología de la ciencia y Psicología del niño y del aprendizaje. Miembro del Grupo de Investigación ProCIE de la Junta de Andalucía desde 2002. Su investigación está centrada en el aprendizaje escolar y universitario, en los que cuenta con diversas publicaciones y en las memorias e identidades docentes, que constituye su objeto de tesis doctoral.

Contacto:

Analía E. Leite Méndez
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Málaga
Campus de Teatinos s/n
29071 Málaga, España

Tel.: 34 952132480

Fax: 34 952131460

E-mail: aleite@uma.es

URL: <http://procie.uma.es>

José Ignacio RIVAS FLORES es Catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Doctor en Ciencias de la Educación. Coordina desde su creación en 1997 el grupo de investigación ProCie (Profesorado, Cultura e Institución Educativa) de la Junta de Andalucía (Código HUM619). Asimismo es director y asesor de proyectos de investigación en Argentina y en México. Su investigación está centrada en la metodología biográfico narrativa en torno a la experiencia escolar de los diversos sujetos participantes. Asimismo tiene publicaciones en el campo de la organización escolar, el desarrollo profesional del docente y la política educativa.

Contacto:

José Ignacio Rivas Flores

Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Málaga
Campus de Teatinos s/n
29071 Málaga, España

Tel.: 34 952131098

Fax: 34 952131460

E-mail: i_rivas@uma.es

URL: <http://procie.uma.es>

Pablo CORTÉS GONZÁLEZ es licenciado en pedagogía por la Universidad de Málaga y Personal Investigador en Formación del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Miembro del Grupo de Investigación ProCIE de la Junta de Andalucía desde 2004. Ha trabajado en un centro de menores infractores y ha participado en proyectos comunitarios como educador en barrios "conflictivos" en la región de Utrecht (Países Bajos). En estos momentos está realizando su tesis doctoral sobre convivencia y conflicto en contextos en desventaja sociocultural. Ha realizado estancias de investigación en Argentina y Reino Unido.

Contacto:

Pablo Cortés González

Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Málaga
Campus de Teatinos s/n
29071 Málaga, España

Tel.: 34 952132595

Fax: 34 952131460

E-mail: pcortes@uma.es

URL: <http://procie.uma.es>

Claudio NÚÑEZ es licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Nordeste y Especialista en Investigación Educativa por la Universidad Nacional del Comahue (Argentina), Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa por la Universidad de Málaga (España). Actualmente cursa estudios de Doctorado del Programa de Políticas Educativas del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga. Docente e Investigador del Instituto de Investigaciones en Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste e integra el equipo de Investigación Profesorado, Cultura e Institución Educativa (ProCIE) de la Universidad de Málaga. Sus intereses de investigación están vinculados al ámbito de la formación docente, de la identidad profesional y del trabajo docente, de la política educativa en escuelas públicas de educación. Actualmente trabaja en torno a historias de vida de mujeres maestras.

Contacto:

Claudio Núñez

Barrio Nueva Resistencia, Mz, 71, Dpto. 20, 2º piso, ruta 11, km. 1004
Resistencia, Chaco, Código Postal 3500,
Argentina

Tel.: 54 3624487502 / 54 3624784087

E-mail: claudionunez26@hotmail.com

URL: <http://procie.uma.es>

Cita

Leite Méndez, Analía E.; Rivas Flores, J. Ignacio; Cortés González, Pablo & Núñez, Claudio a (2012). Voces para el diálogo. La participación del alumnado en un centro educativo [45 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 13(3), Art. 19, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1203191>.