

La democracia participada en procesos de transformación escolar. Estudio de caso¹

Maria Lozano-Estivalis²; Tomás Segarra-Arnau³; Joan Andrés Traver-Martí⁴

Recibido: febrero: 2022 / Evaluado: mayo 2022 / Aceptado: julio 2022

Resumen. Introducción. Este artículo presenta las transformaciones que el concepto de democracia ha experimentado en la cultura escolar de un centro a lo largo de cuatro procesos de Investigación Acción Participativa. Su objetivo consiste en comprobar si la problematización de saberes entre los diferentes colectivos de la comunidad educativa así como las propias dinámicas de la IAP han provocado la construcción conjunta de conocimiento sobre el hecho democrático, y si esto a su vez ha producido transformaciones en las personas participantes y en la cultura del centro educativo. Método. Se trata de un estudio de caso cuyo análisis incluye la revisión de los resultados de cada proyecto y su contraste con la actual percepción de los actores implicados. Resultados. La democracia se ha inscrito en la cultura escolar de este centro construyendo su propio modelo inclusivo y participativo no exento de tensiones. El sentido de la educación democrática ha resignificado los fundamentos, las prácticas y la identidad del centro. Discusión. Los procesos de IAP posibilitan la definición colectiva de una cultura escolar emancipadora y contribuyen a que la escuela se incluya en su territorio como agente social proactivo y comprometido con la transformación social. Sin embargo, se constata que falta por avanzar en cuanto a la participación del alumnado en los espacios de decisión organizativa.

Palabras clave: democracia; relación escuela-comunidad; investigación educativa; cooperación educacional.

[en] Participated democracy in school transformation processes. A case study

Abstract. Introduction. This article presents the transformations that the concept of democracy has undergone in the culture of a school throughout four Participatory Action Research processes. Its objective is to check how the problematization of knowledge among different groups in the educational community have led to the joint construction of knowledge about democracy, as well as the dynamics of PAR itself, and how this has produced transformations in the participants and in the school culture. Method. This is a case study whose analysis includes the review of the results of each project and their contrast with the current perception of the actors involved. Results. Democracy has been inscribed in the school culture of this center, building its own inclusive and participatory model that is not free of tensions. The meaning of democratic education has redefined the foundations, practices and identity of the center. Discussion. PAR processes enable the collective definition of an emancipatory school culture and contribute to the school's inclusion in its territory as a proactive social agent committed to social transformation. However, it is clear that there is still a need for progress in terms of student participation in organizational decision-making spaces.

Keywords: democracy; school-community relationship; educational research; educational cooperation.

Sumario. 1. Introducción. 1.1. Democracia participada. 1.2 Construir democracia a través de la Investigación Acción Participativa. 1.3 Cultura escolar democrática. 2. Metodología. 2.1 Finalidad y objetivos. 2.2. Instrumento y recogida de datos. 2.3. Análisis de datos. 3. Resultados. 3.1 Construir democracia en la escuela. Supuestos básicos. 3.2. Participar en una cultura escolar democrática. Valores. 3.3 Practicar la identidad democrática. Símbolos y estrategias. 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Lozano-Estivalis, M.; Segarra-Arnau, T.; Traver-Martí, J. A. (2023). La democracia participada en procesos de transformación escolar. Estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 34(1), 231-241.

¹ Este trabajo forma parte de un proyecto I+D financiado por la Universitat Jaume I (UJI-B2018-72)

² Universitat Jaume I (España).

E-mail: estivali@uji.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5806-737X>

³ Universitat Jaume I (España).

E-mail: tsegarra@uji.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4853-156X>

⁴ Universitat Jaume I (España).

E-mail: jtraver@uji.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5948-1035>

1. Introducción

1.1. Democracia participada

La crisis de identidad de las democracias liberales ofrece una oportunidad para que la escuela revitalice la utopía de la educación humanista y emancipadora que construye el hecho democrático como forma de ser, aprender y convivir (Luzón y González, 2019). Las instituciones educativas deben hacer frente a la llamada “apatía postdemocrática” (Crouch, 2004), centrada en el desinterés de la ciudadanía por la participación activa en lo público, y en los continuos ataques a derechos sociales que parecían ya consolidados.

La misión de la escuela ya no consiste en educar para el saber democrático, o su gestión de forma más participativa, sino en hacer posible una educación democrática verdaderamente participada por la ciudadanía. Resulta necesario reactivar el legado pedagógico de Dewey (1995) y volver a pensar la escuela como ese “locus amoenus” donde vivir y practicar en primera persona la democracia creativa como ideal ético. Esa es la inspiración de una escuela incluida en su territorio (Sales y Moliner, 2020; Traver y Lozano, 2021), un marco por el que adentrarse hacia el compromiso de toda la comunidad educativa en relación a la gestión del centro, al desarrollo de las actividades de aprendizaje, y a la participación en la vida comunitaria de sus territorios/entornos de referencia. La escuela incluida parte del ideario de la participación democrática y comunitaria (Apple y Beane, 2000; Bolívar, 2000; Feito, 2011), así como de los principios de la inclusión (Echeita y Ainscow, 2011; Rodríguez, 2015) y de la interculturalidad (Aguado y Ballesteros, 2015; Leiva, 2015).

Una escuela incluida permite vivir la participación activamente al considerar las instituciones educativas como laboratorios de una democracia verdaderamente participada. Se trata de legitimar a toda la comunidad educativa en la búsqueda de nuevos modelos culturales, curriculares y sociales en un proceso educativo democratizador (Gale y Densmore, 2007) que otorga un papel de activismo político al profesorado y a las comunidades.

1.2. Construir democracia a través de la Investigación Acción Participativa

Partimos de una concepción de la educación poliédrica e interdisciplinar cimentada en el paradigma crítico emancipatorio (Kemmis y McTaggart 2013). La Investigación Acción Participativa (en adelante IAP) permite indagar sobre la definición de un modelo educativo democrático al tiempo que lo va construyendo con las espirales de observación, reflexión y acción (Stringer, 2008). Es una investigación orientada al entendimiento y a la acción comunicativa que implica construir situaciones de diálogo, problematizar la vida cotidiana desde la experiencia y la percepción de los participantes, y propiciar aprendizajes situados (Lave y Wenger, 2006). En los procesos de IAP, el conocimiento se construye mediante la práctica y desde la realidad cuya transformación y mejora se pretende (Anderson y Herr, 2007). Cuando la transformación incorpora la dimensión ética de la equidad y la justicia social el conocimiento de este tipo de investigaciones es práctico y emancipador (Sverdlick, 2009). En ese caso, la investigación misma es una fuente de conocimiento al tiempo que una forma de intervención en la que investigadores e investigadoras profesionales colaboran con la comunidad destinataria entendida como sujeto activo que conoce y mejora su propia realidad (Borri-Anadon, Prud'homme y Ouellet, 2020).

Investigar sobre democracia es hacer democracia cuando los actores actúan cooperativamente y de manera coordinada para interpretar la realidad. Esto requiere que los procesos de negociación y búsqueda de acuerdos sean incorporados en todas las dinámicas de interacción comunitarias (Moliner, Lozano y Doménech, 2020). Así, cuando hablamos de construir democracia en la escuela entendemos que se trata de elaborar colectivamente un marco de comprensión tanto del hecho educativo como del propio proceso de investigación que sea en sí mismo democrático y que oriente a la acción socialmente justa (Murillo y Hernández-Castilla, 2014). Esta construcción se realiza a partir de la reflexión crítica sobre las experiencias, razonamientos y aprendizajes que las personas participantes comparten en el proceso de IAP, y se produce a través de una interacción social negociada basada en un compromiso para la mejora comunitaria (Wenger, 2001). Son aprendizajes sociales que tienen lugar cuando intereses, normas, valores y construcciones divergentes de la realidad se encuentran en un entorno que es conductor del aprendizaje (Wals y van der Leij, 2009).

1.3. Cultura escolar democrática

La generación de conocimientos compartidos implica la conciencia del pensamiento situado desde donde se articula la coordinación de la percepción y la acción sociocomunitaria. La IAP parte de entender el conocimiento como parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla. Implica formas de coparticipación social a partir del entendimiento y de la internalización de los símbolos y signos compartidos (Díaz Barriga, 2003), y pone el foco en los valores de los participantes, dado que investigan sus propias acciones (Latorre, 2007).

La construcción comunitaria de conocimiento para la acción democrática repercute en la cultura escolar y en la posición de los agentes implicados en el proceso según el grupo al que se adscriban: familias, alumnado, profesorado, otro personal del centro y agentes sociocomunitarios. Partiendo de subjetividades diversas, las personas que inician su relación con la escuela reconocen intereses comunes como parte de esos grupos pero, a su vez, generan una identidad colectiva más amplia a partir de la conciencia de pertenencia a una comunidad educativa en desarrollo. En este sentido crean significado desde las prácticas cotidianas en un proceso de coparticipación social (Sagástegui, 2004; Lave y Wenger, 2006).

La intersección de este gran número de subjetividades conlleva un alto grado de complejidad del campo de estudio de la cultura escolar. A partir de una adaptación del modelo de Schein (1988) sobre cultura organizacional, Elías (2015) plantea tres niveles para organizar los elementos que articulan esta cultura. El más profundo es el de los supuestos básicos: conjunto de creencias aceptadas como verdaderas por la comunidad educativa. En el segundo nivel se identifican las normas que la comunidad considera beneficiosas para el correcto funcionamiento de la escuela. El tercer nivel, más superficial, es el de los artefactos, relatos, prácticas y símbolos compartidos. En el presente estudio observamos cómo la democracia ha impregnado esos tres niveles de la cultura escolar mediante procesos de IAP realizados en el contexto analizado.

2. Metodología

2.1. Finalidad y objetivos

Este trabajo sigue un diseño metodológico propio de un estudio comprensivo descriptivo de carácter cualitativo. Se trata de un estudio de caso (Simmons, 2011), cuya finalidad es comprender y generar conocimiento sobre la definición de democracia en un centro escolar. En cuanto al perfil del centro estudiado, se trata del colegio rural agrupado (CRA) Benavites-Quart de les Valls (Comunidad Valenciana, España) conformado por los alarios de dos pequeñas localidades con un nivel socioeconómico medio-alto. Entre 2013 y 2019 la comunidad educativa del CRA realizó, en colaboración con el grupo MEICRI de la Universitat Jaume I de Castellón (Comunidad Valenciana, España), cuatro procesos de IAP con la finalidad de avanzar en un modelo de escuela democrática intercultural inclusiva y vinculada con el territorio (Sales y Moliner, 2020; Sales, Traver y Moliner, 2019; Traver y Lozano, 2021; Traver, Moliner y Sales, 2019). Cada uno de estos proyectos focalizó una variable del problema de conocimiento sobre transformación democrática, que ha ido desplegándose en sucesivas espirales de análisis-reflexión-acción (Stringer, 2008): el proceso de democratización escolar, la vinculación de la escuela con su entorno, las formas de comunicación y las prácticas curriculares ligadas al territorio. El objetivo del estudio que presentamos es comprobar si la problematización de saberes entre los diferentes colectivos de la comunidad educativa, así como las propias dinámicas de la IAP, han provocado la construcción conjunta de conocimiento sobre el hecho democrático, y si esto ha producido transformaciones en las personas participantes y en la cultura del centro educativo.

2.2 Instrumento y recogida de datos

Para la recogida de datos se ha trabajado en dos fases: el análisis del material y de las conclusiones de cada uno de los proyectos, y el análisis de las actuales percepciones de profesorado, familias, alumnado y personal investigador universitario.

La primera fase ha implicado un análisis documental (Álvarez, 2008). Se han revisado los documentos generados en los diferentes proyectos: diarios de investigación, actas de reuniones y asambleas comunitarias, los documentos generados por el centro, las entrevistas realizadas y los artículos publicados. Se han cribado aquellos en los que se explicita la creación conjunta de conocimiento sobre democracia y participación. Las muestras seleccionadas se han ordenado en torno a su relación con los elementos que configuran la cultura escolar. Para ello, se ha adaptado el modelo de Schein (1988) de acuerdo con Elías (2015) y se han identificado tres niveles que definen la cultura de las organizaciones educativas: Supuestos básicos, valores y normas, y artefactos (Figura. 1).

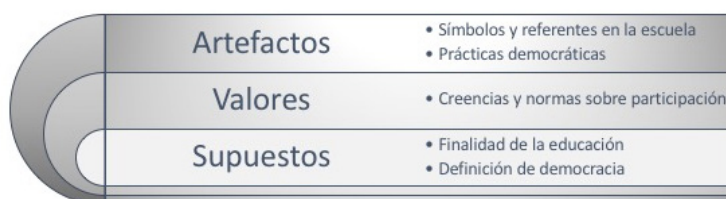


Figura 1. Niveles de incidencia de la democracia en la cultura escolar.

La segunda fase de análisis responde al objetivo de conocer la percepción que en la actualidad tienen los participantes acerca de la repercusión de la IAP en la vida democrática de la comunidad educativa. Para recabar los datos, se realizaron tres grupos focales en los que participaron un total de 24 informantes. Los participantes fueron elegidos por un muestreo intencional por conveniencia (Martínez-Salgado, 2012; Strauss y Corbin, 2002) y criterial (Anderson, 2010). En este sentido, se invitó a las familias a tomar parte en la investigación, siendo ellas las que decidieron implicarse o no en función de su disponibilidad. Para minimizar las desventajas del muestreo intencional, se usaron criterios acordes con una orientación participativa de la investigación. Los criterios se pactaron con la comunidad educativa en el consejo escolar ampliado, organismo del que hablaremos más adelante. Fruto de la negociación de los criterios se conformaron tres grupos focales: profesorado, familias y equipo de investigación. Se trataba de comprobar cómo ha repercutido el proceso de creación colectiva de conocimiento sobre democracia en la conciencia de pertenencia a un mundo de vida escolar.

La selección de los dos primeros grupos se realizó en función de los siguientes criterios para proporcionar una visión transversal y cronológica de la evolución del CRA:

- Representación del aulario de ambos municipios.
- Personas (familia, profesorado, alumnado) que hayan estado en los procesos de IAP.
- Personas (familia, profesorado, alumnado) de reciente incorporación.
- Personal del anterior y del actual equipo directivo.

En el primer grupo focal (FG1) participaron 6 docentes, 4 hombres y 2 mujeres. El segundo, (FG2) participaron 12 familias, 5 hombres (dos niños) y 7 mujeres (2 niñas)

El tercer grupo focal (FG3) se realizó con los miembros del equipo de investigación que participaron en los procesos de IAP. El objetivo era valorar la repercusión del conocimiento construido de manera compartida en el proceso de IAP desde la perspectiva del investigador externo que se posiciona como participante desde dentro del escenario cuando estudia sus prácticas (Herr y Anderson, 2005). En este grupo participaron 6 personas, 5 mujeres y 1 hombre.

Todos los participantes firmaron un consentimiento informado (en el caso de los menores con la autorización de sus tutores legales). Los grupos fueron dinamizados por dos personas investigadoras (relatora y moderadora). En el caso del grupo de discusión del personal investigador universitario, la dinámica fue realizada por dos colaboradores externos.

2.3. Análisis de datos

Para el análisis de contenido y la reducción de datos se aplicó inicialmente una lógica deductiva a través de la identificación de unidades de análisis, partiendo de las categorías teóricas iniciales. La definición de códigos y categorías se obtuvo por acuerdo intersubjetivo de las personas investigadoras. En un segundo nivel de análisis de los datos extraídos en cada fase, se obtuvieron, mediante lógica inductiva, una serie de categorías que identificamos como emergentes (Tabla 1).

Tabla 1. *Categorización en las diferentes fases del proceso de investigación*

Proyecto	Categorías iniciales	Categorías emergentes
1. Participación comunitaria y escuela democrática: estrategias para la formación de una ciudadanía crítica	DEMOCRATIZACIÓN Diversidad, participación VISIÓN COMUNITARIA Sentido de pertenencia, valores comunes TRANSFORMACIONES Prácticas educativas	SUPUESTOS BÁSICOS Definición compartida de democracia Sentido de comunidad y territorio VALORES / NORMAS Aprendizaje comunitario sobre participación
2. La escuela incluida en el territorio: Análisis de las estrategias de participación ciudadana desde la educación intercultural inclusiva	ESTRATEGIAS DE PARTICIPACIÓN Necesidades y factores MODELO INTERCULTURAL INCLUSIVO	Reglas democráticas SÍMBOLOS / PRÁCTICAS Ideario Gobernanza democrática Prácticas comunitarias
3. Re(d)efiniendo el papel de la escuela en procesos de participación socio-comunitaria a través de las competencias mediáticas	COMUNICACIÓN DEMOCRÁTICA	

4. La escuela incluida: planificación y puesta en acción de prácticas educativas curriculares vinculadas al territorio PRÁCTICAS DEMOCRÁTICAS EN APS

De los resultados de primera reducción y análisis de datos se elaboraron las preguntas que fueron formuladas en los grupos de discusión para contrastar, desde la percepción de los sujetos, la repercusión que la práctica democracia ha tenido en la actual cultura escolar. Para analizar los resultados de los grupos focales se procedió a triangular la información ordenada según las categorías emergentes.

En la codificación de los datos hemos utilizado las siguientes abreviaturas: “P” proyecto y el número de referencia, y para identificar el documento, “M” si es material de trabajo y “A” si es artículo y número de referencia.

Para el grupo focal, “FG” y el número de referencia, y para identificar a los participantes “D” docentes, “F” familia, “A” alumnado, “I” investigador/a universitaria y el número del informante.

3. Resultados

3.1 Construir democracia en la escuela. Supuestos básicos

El análisis documental muestra que desde el principio hubo consenso en orientar la acción de la escuela hacia principios democráticos, interculturales e inclusivos (P1_M1). Se incentivó la corresponsabilidad y se formularon estrategias participativas para problematizar la organización general del centro, “planteando la necesidad de una cultura escolar colaborativa y democrática para la gestión del cambio y la toma de decisiones” (P1_A3). Progresivamente se buscó un modelo de decisión propio que ha evolucionado según la dinámica dialógica del centro (P4_A3).

La interiorización de este fundamento fue relevante cuando el consejo escolar decidió cuestionar el papel que la ley educativa entonces vigente (LOMCE) otorgaba a la dirección:

“En la nueva ley (LOMCE) la figura del director es absolutista. Puede hacer y deshacer lo que quiera. En el consejo escolar de julio acordamos continuar como estábamos hasta ahora porque queremos una escuela democrática y tenemos que ser democráticos desde el director hasta la última persona” (P2_M2)

Las evidencias redundan en que este “ser democrático” tenía en esencia tres ejes de definición: la vinculación con el ideario dialógico de la escuela, un tipo de gobernanza inclusiva y la cultura de cooperación (P4_A4). Preguntados en la actualidad los diferentes grupos por esa definición observamos que el fundamento dialógico de la democracia es un pilar fundamental de la escuela. Los docentes lo definen como un “modelo asambleario” donde necesariamente debe haber “tiempo y espacio para compartir lo que piensa cada uno” (FG1_D3). Para las familias, el diálogo se ha instaurado como una práctica de reconocimiento y aprendizaje porque “no solo los profesores exponen sus saberes, sino que hay un intercambio entre todo el mundo” (FG2_F1). Este intercambio de saberes es, para el alumnado, lo que define a su escuela y al aprendizaje que en ella se da: “Se aprende dialogando y estando entre los otros. El cole se basa en eso, es escuchar las voces y mejorar a través de la opinión de todos” (FG2_A2). El grupo de investigación, por su parte, observa que la comunidad educativa ha interiorizado el diálogo como herramienta de participación. Al tomar decisiones conjuntas se posibilita que la construcción colectiva de conocimiento tenga una aplicación en el contexto y “eso hace que la necesidad de acción lleve a buscar nuevas estrategias de dinamización y articulación de las voces” (FG3_I2).

Sobre el establecimiento de un liderazgo distribuido según un cierto modelo de gobernanza inclusiva, el profesorado piensa que el actual proyecto de centro, en el que “todo se decide en una comisión coordinadora de manera colaborativa”, responde a ese imperativo democrático fraguado en los procesos de IAP (FG1_D3). Según una docente recién llegada “No hay un equipo directivo parapetado para tomar determinadas decisiones y luego comunicarlas y eso, por desgracia, es sorprendente” (FG1_D4). Las familias valoran positivamente que la dirección no sea vertical y que se fomente la apertura de los órganos de decisión: “Es importante escuchar todas las voces no solo las de quienes tienen voto” (FG2_F2). Pero, a pesar de que se incide en esta horizontalidad como fundamento básico del modelo democrático, resulta evidente que el profesorado tiene más peso en las decisiones, cosa que los docentes explican, no por razón de poder, sino de perspectiva: “La mirada que tiene el profesorado es más global que la de una familia que se centra en su hijo. No es que estemos por encima, sino que cuando contamos y explicamos cosas, se dan cuenta de que sabemos algo que las familias no saben” (FG1_D3). Este desequilibrio es aún mayor cuando hablamos del alumnado, que no es consciente ni del momento en el que se decidió ampliar el consejo escolar y crear una comisión coordinadora para facilitar

la participación, ni el sentido de esa decisión. Para el grupo de investigación esto evidencia que los procesos de IAP no han conseguido la plena inclusión de los estudiantes en las decisiones organizativas: “Es en los espacios formales de participación donde más excluida está la voz de los estudiantes (...) nuestra propuesta se ha quedado a medio camino, no llega a desahogar completamente esa voz y a liberarla” (FG3_I5).

El concepto de democracia fue ampliándose paulatinamente. No se inscribía únicamente en la participación dentro de la escuela. Se acordó romper las barreras con el entorno y “establecer puentes desde una lógica sociocomunitaria para que realmente la mejora de la escuela y de la ciudadanía se conciban como un proceso común” (P2_A1). El territorio pasó de ser un concepto geográfico a concebirse como un contexto relacional amplio, marcado por interacciones y redes de acción y convivencia. El sentido de participación y de pertenencia a la escuela cobró “una nueva dimensión vinculada a la implicación y la colaboración, más allá de la mera presencialidad” (P4_A2).

Los grupos focales coinciden en que la vinculación con el entorno sigue siendo un factor importante. Los docentes consideran que la escuela debe ser “un eje vertebrador del día a día del pueblo” (FG1_D2), y las familias destacan esta vinculación como uno de los rasgos de cohesión: “Me gusta que cualquier persona del pueblo, tenga niños o no, pueda ir al cole a dar su sabiduría. Que la escuela esté integrada en el pueblo” (FG2_F2). El alumnado coincide en que la relación con el entorno es recíproca: “El territorio conoce la escuela y la escuela conoce el territorio” (FG2_A2). El grupo de investigación destaca el impulso que en este sentido produjo el proyecto de aprendizaje servicio, propiciando “un aprendizaje más situado y más enraizado con las necesidades de la comunidad y su territorio” (FG3_D2). No obstante, pese a que la comunidad lo mantiene como principio básico, la vinculación con el territorio se percibe ahora como algo no prioritario debido a las restricciones de la pandemia, y al esfuerzo que supone la coordinación de las prácticas curriculares comunitarias.

En general, los docentes manifiestan que la definición de escuela democrática se ha consolidado en la cultura escolar del centro. El grupo de investigación resalta que se ha producido “un aprendizaje colectivo muy vivo, discutido y cuidadoso” (FG3_I6), y un modelo educativo propio en el que “la colaboración con otros agentes y la finalidad transformadora forman parte de la definición de escuela democrática” (FG3_I2). Pero, a pesar del avance que ha supuesto para la cultura escolar la redefinición de democracia a través de la IAP se perciben tensiones y contradicciones, tanto en el liderazgo distribuido como en la vinculación con el entorno, que abren nuevos interrogantes respecto a la formación de ciudadanía activa, crítica y transformadora: “Que las voces más silenciadas se articulen y se escuchen es un cosa, pero eso no implica necesariamente que haya iniciativa directa dentro del contexto desde el punto de vista activo para transformar la realidad” (FG3_I5).

3.2. Participar en una cultura escolar democrática. Valores

La participación es el vehículo de la acción democratizadora. En el CRA Benavites Quart de les Valls esta acción se ha ido desarrollando a partir de la relación con tres valores: calidad educativa, corresponsabilidad y aprendizaje democrático.

En julio de 2014 el Consejo Escolar define la calidad educativa como participación: un proyecto democrático donde toda la comunidad decide y se involucra en el proceso educativo (P1_M7). Esta idea de participación como valor de calidad educativa se refuerza a lo largo del tiempo y se refleja en la actual percepción de la comunidad:

“La calidad está ahí, en la diversidad y en los diferentes modelos con los que nuestros alumnos pueden aprender, no solo del maestro. Todo lo que sea interactuar y establecer esas relaciones bidireccionales con otros agentes del entorno próximo, eso es calidad” (FG1_D2)

“Eso de estar todos juntos e ir todos a una hace que se aprenda más y mejor” (FG2_A2)

Del análisis documental observamos que en un principio la participación se asoció a una relación dialógica para la acción, basada en la igualdad y el reconocimiento de diversas voces (P1_M8). Progresivamente, se abre paso el valor de la corresponsabilidad en la toma de decisiones, y la necesidad de unidad de acción y de aprender a participar (ceder para evitar divisiones, saber gestionar las discrepancias) se presentan como condiciones para avanzar en los procesos de transformación (P1_A3; P2_M2). Este avance no está exento de trabas y conflictos. Durante las investigaciones, el profesorado señalaba especialmente la dificultad de gestionar la diversidad de opiniones, mientras que las familias aceptaban el desacuerdo como parte inevitable del proceso democrático (P2_M2). La necesidad de dar visibilidad a las voces silenciadas y de evitar conflictos se mantiene como una constante y para ello se acuerda mejorar las formas de comunicación (P3_A1). En todo caso, el consenso aparece como valor prioritario. Solo cuando este no se consigue, se vota para tomar decisiones (P3_M2).

¿Cómo ha repercutido estas concepciones y hábitos participativos en la cultura escolar? Los docentes expresan que han aprendido la importancia de establecer reglas de participación “para que los procesos democráticos se desarrollen de forma efectiva” (FG1_D1). Esta necesidad se inscribe en el modelo democrático que actualmente defiende el profesorado y lo perciben como un aprendizaje adquirido por la experiencia de la

IAP (FG1_D1). Se trata de establecer unos límites de tiempo y espacio para llegar a acuerdos: “Definir dónde se han de hablar las cosas para poder llegar a acuerdos... Decirlo donde toca y traer una propuesta para poder mejorar, argumentarla y defenderla” (FG1_D2).

Las familias coinciden en que el establecimiento de estas normas de participación es positivo y ha mejorado el clima del centro. Se han evitado conflictos innecesarios y ha ayudado a enfrentar “la situación caótica” provocada por la pandemia (FG2_F1). Consideran que ellas también han tenido que “aprender a participar” a lo largo de estos años (FG2_F2). Inciden en que antes se propiciaban conflictos porque “se trataban temas donde no se debía” (FG2_F3) pero también insisten en que se debería aprender más a trabajar desde el disenso. “No todo ha de ser un acuerdo. Puede haber desacuerdo pero con respeto, sabiendo dialogar y con argumentos que respeten los derechos fundamentales” (FG2_F4).

En el grupo de investigación el establecimiento de normas de participación es considerado como parte de un proceso de creación de un modelo democrático propio y dinámico: “continuamente se está apropiando la comunidad y el centro de los espacios y formas de participación” (FG3_I3). El aprendizaje sobre participación también ha repercutido en el grupo al compartir lenguajes y aprender a trabajar desde el conflicto, y no desde el consenso presupuesto” (FG3_I2). Por tanto, entienden que la cultura escolar forjada en los procesos de IAP también es parte de la cultura de investigación sobre procesos democráticos: “Hemos aprendido participando y planteándonos nuestro modelo de acompañamiento a los centros (...) No dar por hecho los roles, las posiciones ni la fundamentación” (FG3_I3).

¿Y el alumnado? Tanto los documentos analizados en los primeros proyectos (P2_A1; P2_M5) como el estudio sobre la mejora de la comunicación (P3_A1) evidencian la escasa presencia y peso de su voz. En las propuestas de Aprendizaje Servicio (APS) desarrolladas en la última espiral de investigación se trabajó especialmente para romper barreras en este sentido al hacer que los niños/as decidieran sobre el currículum (P4_A1; P4_A3). Las actuales percepciones del alumnado muestran una sensación de avance: “Hemos participado en todo menos en las reuniones de padres” (FG3_A2). Un alumno piensa que ahora la voz más importante es la del alumnado (FG3_A3), aspecto que coincide con la percepción de una madre, quien ha notado mucha evolución en ese sentido:

“Antes la única voz era la de los maestros, después intentaron incorporar a los padres y a la gente del pueblo, pero se olvidaron que lo más importante eran los alumnos (...) ahora la voz del alumnado es la más importante, por suerte” (FG3_F2)

Esa percepción obedece a la creciente visibilidad del alumnado pero, como hemos comentado en el apartado de presupuestos básicos, cabe contrastar esta sensación con la escasa presencia objetiva de estudiantes en la comisión coordinadora (consejo escolar). Las familias reconocen que en este punto hay un déficit: “Echamos de menos a los alumnos en la comisión coordinadora” (FG2_F2), y lo atribuyen a un formato inadecuado para niños y niñas: “No estaba hecho para ellos. Se quedaban jugando en el patio. Debería ser más ágil” (FG2_F1). En cuanto al profesorado, reconoce que su voz la canalizan ellos después de haber tratado con el alumnado en asamblea de aula los temas previstos en la convocatoria: “No están en la reunión presentes en sí, pero sí que está presente su voz” (FG1_D3). Para el grupo de investigación, este filtro supone una cierta tensión respecto al modelo asambleario que pretende la escuela: “Lo del consejo escolar muestra lo difícil que es articular la voz del alumnado en espacios y estructuras que no están pensadas para ese tipo de participación. No está pensado realmente para abrir un debate y que sea más asambleario” (FG3_I2).

3.3. Practicar la identidad democrática. Símbolos y estrategias

El modelaje de la identidad del CRA Benavites - Quart de les Valls se ha configurado a medida que evolucionaba la necesidad de participación democrática. El lema de la escuela se ha transformado y del inicial “Somos escuela” se ha pasado a “Somos más que un CRA”. El centro se define en su página web como “Escuela democrática, social y basada en el diálogo” y explicita con una serie de adjetivos el sentido de esa definición: “coeducativa, plural, afectiva (amorosa), culta y arraigada al territorio”. Estas ideas, han ido reafirmando y se han añadido posteriormente otros adjetivos: “respetuosa, en valenciano, activa, investigadora, innovadora y crítica”.

Preguntado por los calificativos que mejor explican el actual modelo de participación democrática del CRA, el profesorado indica que todos ellos son esenciales. Solo matiza que esta participación debe realizarse “siguiendo unas normas” (FG1_D1). El alumnado subraya que los mejores calificativos para definir su escuela son “plural” y “afectiva”, puesto que se han sentido muy queridos y el profesorado “era muy cariñoso” (FG2_A1). Las familias también valoran el afecto como un “motor de confianza entre todo el mundo” que ha facilitado la participación (FG2_F1) así como el hecho de que sea activa, crítica y vinculada con su entorno.

En su momento, la imagen de centro participativo contribuyó “a la configuración de un imaginario positivo y compartido sobre el centro como comunidad” (P1_A3). De este modo los grupos focales identifican la participación como rasgo distintivo de la escuela: “Ahora en el instituto es diferente. La escuela ha sido especial

en ese sentido” (FG2_A2); “La participación hace especial a la escuela” (FG2_F2). En cuanto al profesorado, actualmente redactan un ideario que manifieste el sentido que la escuela da a este fundamento: “Estamos hilando más fino y argumentando muy bien para tener un Proyecto Educativo que podamos compartir con las familias y que puedan aportar propuestas” (FG1_D1). Para ellos, es fundamental contar con un documento que refleje el sentido de las prácticas pedagógicas democráticas y que sirva de carta de presentación: “que la información que encuentren las familias del centro sea realmente lo que pensamos y tenemos claro que queremos ser por todo el recorrido de la escuela” (FG1_D4). Para el grupo de investigación, resulta un tanto paradójico que se pretenda un relato único dado que la complejidad de los procesos democráticos necesariamente generan identidades fluidas y “múltiples relatos” (FG3_I5).

Respecto a los momentos más significativos de creación de conocimiento sobre democracia estos se produjeron en asambleas, reuniones de trabajo con grupos heterogéneos y encuentros sociocomunitarios. La creación de comisiones mixtas (familias, docentes y alumnado) fue una práctica constante (P1_A3) y la asamblea fue una forma de toma de decisiones muy valorada. Así, la comunicación “presencial, directa, horizontal y efectiva” es un valor que se puso de manifiesto en diferentes momentos de la investigación (P3_M2).

El acuerdo de ampliar el Consejo Escolar implicó que a los miembros electos del consejo se sumaran las comisiones mixtas para la deliberación y toma de decisiones en una comisión coordinadora. La medida respondía a un criterio de autoridad: reforzar el consejo ampliando sus competencias con el compromiso del equipo directivo, las familias, el claustro, el personal no docente y el alumnado, de respetar sus decisiones; y un criterio de operatividad (no duplicar espacios de decisión). También se presentaba simbólicamente como respuesta a la LOMCE y con una derivada pedagógica sobre el aprendizaje democrático:

“Proponemos las siguientes acciones, acuerdos o consensos para reforzar el papel del Consejo Escolar del Centro dando ejemplo a nuestros hijos e hijas –y a la propia Administración Educativa– en cuanto que un modelo participativo es posible y que sus resultados solo pueden mejorar la calidad del propio centro y la educación de su alumnado” (P1_M7).

Sobre la evolución de esta ampliación del consejo ya hemos advertido de la paradójica ausencia del alumnado. El profesorado también señala que en la actualidad la comisión coordinadora no se reúne por la dificultad de hacerlo virtualmente aunque esto sí ha propiciado que los miembros electos del consejo escolar se reúnan: “Hemos conseguido un consejo escolar estable, plural y con diversidad de opiniones, que enriquece” (FG1_D2). En el grupo de investigación esto es un síntoma que puede avanzar un cambio de signo: “Tengo la sensación de que la escuela ha vuelto a encapsularse un poco respecto a aquellos momentos de expansión en los que estaba más democratizada, pertenecía más a todos y todas” (FG3_I5).

Entre las prácticas comunitarias que facilitaron la democratización destacan la revisión de prácticas de aula, que favoreció la comprensión por parte de las familias del proyecto de escuela democrática e inclusiva (P2_A1); los proyectos de APS en los que todos negociaron los contenidos y las metodologías de aprendizaje (P4_A4); y las jornadas de puertas abiertas, especialmente significativas para la cohesión de la comunidad y para marcar el compromiso con los procesos de IAP para la transformación democrática (P1_M1; P2_A5).

Actualmente, las familias reconocen el punto de inflexión que produjo el poder entrar en el aula: “El hecho de poder ver que (los maestros) estaban enseñando y que los niños aprendían ha sido fundamental”. El proceso de IAP es reconocido por todos los actores como un elemento generador de conocimiento y acción democrática. “si la escuela está viva la mayoría de veces ha sido gracias a estos proyectos” (FG1_D2); “la investigación participativa es muy importante en los/as niños/as. Investigar aportando entre todos es una forma de aprendizaje muy buena para tomar conciencia de lo común” (FG2_F4). La asamblea sigue siendo para el profesorado un elemento esencial de comunicación: “no podemos entender el diálogo sin vivir la asamblea” (FG2_D3) y las jornadas de puertas abiertas son identificadas, sobre todo por las familias y el grupo de investigación como un elemento de convivencia y cohesión comunitaria: “Ese tipo de fiestas se tendrían que hacer más para hacer cultura de comunidad educativa” (FG2_F4); “Eran una manera de entender la participación más allá de lo propio del currículum formal. Un espacio de comunicación y convivencia” (FG3_I2).

4. Discusión y conclusiones

En los diferentes proyectos de IAP realizados en el CRA Benavites Quart de les Valls, encontramos momentos en los cuales se ha definido colectivamente una escuela basada en principios democráticos; se han identificado normas que guían la acción de la comunidad educativa y se han llevado a cabo acciones pedagógicas, organizativas y de relación con el entorno que visibilizan este compromiso. Estas acciones son reconocidas por los actuales agentes de la comunidad escolar que muestran en sus valoraciones una evolución del concepto de democracia escolar acorde con la propia dinámica de revisión-acción que sustenta su modelo de participación democrática. Respecto a los supuestos básicos (primer nivel de cultura) el concepto de democracia del CRA

se define en relación al ideario democrático de la escuela, a la gobernanza inclusiva, a la cooperación y la participación comunitaria, y a su vinculación con un territorio articulado por relaciones y redes de acción y convivencia. Es una opción que se asemeja al ideal ético planteado por Dewey de “democracia creativa” en el que entendemos la escuela como un laboratorio educativo de vida democrática, una forma de relación regida por un ideal ético que se aleja de un sentido organicista: “Más que una forma particular de gobierno, la democracia es un modo de vida, una práctica que confronta el conocimiento y las actitudes de hombres y mujeres en su convivencia diaria” (Luzón y González, 2019, p. 5).

Esta forma de vida en las escuelas conlleva la reformulación de las prácticas educativas al vincularlas con el territorio (Traver, Moliner y Sales, 2019) y ofrecer al conjunto de la comunidad educativa un rol de activismo político con sentido de comunidad, comprometido con la mejora individual y social (Gale y Densmore, 2007; Guichot-Reina, 2015). Hablamos así de que la escuela debe convertirse en el lugar que posibilita una educación democrática participada por la comunidad.

La IAP produce aprendizaje organizacional sobre democracia participada cuando modifica la cultura escolar y produce transformación social. La generación de conocimientos compartidos implica la conciencia de un pensamiento situado desde donde se puede articular la acción sociocomunitaria. Del estudio realizado concluimos que los sujetos implicados reflexionan sobre sus acciones y reconocen intereses comunes como parte de los grupos a los que pertenecen, pero generan a su vez una identidad colectiva más amplia a partir de la conciencia de pertenencia en una comunidad educativa en desarrollo.

En relación a los valores y normas (segundo nivel de cultura), se ha definido colectivamente una escuela basada en principios democráticos, inclusivos y socio comunitarios (Sales y Moliner, 2020; Traver y Lozano, 2021) y se han llevado a cabo acciones pedagógicas, organizativas y de relación con el entorno que visibilizan un compromiso con este modelo. La dificultad de gestionar la diversidad de opiniones aceptando el desacuerdo y el consenso como partes consustanciales del proceso democrático, ha llevado a la comunidad educativa a profundizar en el concepto y las prácticas de la democracia participativa frente al recurso del voto mayoritario –propio las vías representativas– como vía única o prioritaria. Los saberes construidos desde la participación democrática otorgan mayor protagonismo al alumnado (Aguado y Ballesteros, 2015; Susinos y Ceballos, 2012). No obstante, a pesar de los avances realizados, en el contexto de nuestro estudio, queda mucho camino por recorrer para que su participación en la gobernanza sea efectiva.

Finalmente, en cuanto a los símbolos y las prácticas democráticas (tercer nivel de cultura), la participación del conjunto de la comunidad educativa en la toma de decisiones y el establecimiento de normas otorga sentido a la democracia en la escuela. Las creencias y normas sobre participación democrática de la comunidad educativa se plasman en la redacción de un ideario basado en su modelo democrático de escuela. Este se define a lo largo del propio proceso de IAP, especialmente a través de aquellos adjetivos que la caracterizan y que son vistos como beneficiosos por el conjunto de la comunidad: coeducativa, plural, afectiva, cultura, arraigada al territorio, etc. Sin embargo, la dinámica de elaboración del ideario parte exclusivamente del profesorado que, si bien insiste en afirmar el avance de la democratización de su centro, no cuestiona el ejercicio de un liderazgo no distribuido. Este hecho tensiona en cierto modo el carácter del liderazgo horizontal y cooperativo que definía el modelo democrático en los procesos de IAP. En este sentido, futuras investigaciones podrían incidir en las vías que propician una gobernanza más efectiva y democrática desde el punto de vista de la participación comunitaria. Por ejemplo, analizar cómo las resistencias derivadas de una cultura profesionalista por parte del profesorado (Escobedo, Sales y Traver, 2017) dificultan la participación real y efectiva de las familias y el alumnado en una gobernanza democrática del centro.

El consejo escolar ampliado (la comisión coordinadora) aparece como el artefacto más importante para la participación activa de la comunidad educativa, dado que crea la norma que define la escuela democrática. Es así la comunidad educativa en su conjunto quien toma las decisiones y toma parte en el proceso educativo. La cultura escolar que se deriva de este espacio propicia aquel “locus amoenus”, el espacio de vida y práctica de la democracia propuesto por Dewey que, para Luzón y González (2019), se encuentra por encima de los límites de cualquier institución, y sitúa a la escuela en sus múltiples entornos: su territorio, su contexto cultural y comunicativo, y su relación con otras instituciones (Sales y Moliner, 2020; Traver y Lozano, 2021). A pesar de ello y como limitación a la presente investigación, hay que poner de manifiesto que, aunque en esta escuela participan más familias de lo habitual, se observan unos impedimentos de carácter estructural que la dificultan. Son las familias con falta de tiempo, con un estatus socioeconómico más bajo y perfiles laborales menos liberales, las que encuentran mayores dificultades para implicarse en las dinámicas del centro.

Del análisis de las actuales percepciones de la comunidad educativa se desprende que la repercusión de los proyectos sobre la cultura escolar ha sido muy significativa. Según el profesorado la IAP ha propiciado una redefinición de su modelo de escuela democrática, intercultural e inclusiva. La vinculación del CRA con el territorio es un requisito para el sentido democrático de una educación para la transformación social. La participación es un factor prioritario en todos los ámbitos de decisión y se considera un factor de calidad educativa. Por eso, tanto la metodología pedagógica como la relación comunitaria que se desarrolla en la escuela incorporan la perspectiva y los aprendizajes derivados de la IAP. Las familias y el alumnado identifican la participación como una señal de identidad del CRA; reconocen que se ha consolidado un modelo donde

su voz se respeta, y valoran muy positivamente los procesos de IAP para generar conocimiento colaborativo y para construir vínculos y sentido de pertenencia. En definitiva, tanto por el conocimiento generado sobre el modelo de escuela democrática como por el aprendizaje sobre el mismo proceso de IAP, los participantes reconocen que el actual ideario del centro es fruto de la reflexión-acción propiciada por estos proyectos de construcción y movilización de conocimiento comunitario.

5. Referencias bibliográficas

- Aguado, T. y Ballesteros, B. (2015). Investigando la escuela intercultural. Experiencias y resultados del grupo INTER en A. Escarbajal (Ed.), *Comunidades interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva* (pp. 99-112). Narcea.
- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24(1).
- Anderson, C. (2010). Presenting and Evaluating Qualitative Research. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 74(8) 141; DOI: <https://doi.org/10.5688/aj7408141>
- Anderson, G y Herr, K. (2007). El docente investigador: Investigación - Acción como una forma válida de generación de conocimientos en, Sverdlick (Ed.), *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción* (pp. 47-69). Buenos Aires: Noveduc.
- Apple, M.W. y Beane, J.A. (comps.) (2000). *Escuelas democráticas*. Morata.
- Bolívar, A. (2000). Los centros escolares como comunidades. Revisando la colegialidad. *Revista Española de Pedagogía*, 216, 253-274.
- Borri-Anadon, C., Prud'Homme, L. y Ouellet, K. (2020). Hacia una postura emancipadora del investigador-práctico en el apoyo a la movilización del conocimiento en educación inclusiva en O. Moliner (Ed.), *Acompañar la inclusión escolar*. Dykinson.
- Crouch, C. (2004). *Posdemocracia*. Taurus.
- Dewey, J. 1995. *Democracia y educación*. Morata.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 105-117.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Elías, E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista electrónica Educare*, 19(2), 285-301.
- Feito, R. (2011). *Los retos de la participación escolar*. Morata.
- Gale, T. y Densmore, K. (2007). *La implicación del profesorado. Una agenda de democracia radical para la escuela*. Octaedro.
- Guichot-Reina, V. (2015). El "Enfoque de las Capacidades" de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista. *Teoría de la educación*, 27(2), 45-70.
- Herr, K. y Anderson, G.L. (2005). The Continuum of Positionality in Action Research en K. Herr y G.L. Anderson, *The Action Research Dissertation: A Guide for Students and Faculty* (pp. 37-59). SAGE Publications, Inc.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (2013). La investigación-acción participativa. La acción comunitaria y la esfera pública en N. Denzin e Y. Lincoln (Coords.) *Manual de Investigación Cualitativa. Vol. III. Las estrategias de investigación cualitativa* (pp. 361-429). Gedisa.
- Latorre, A. (2007). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Grao.
- Lave, J. y Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Erickson.
- Leiva, J.J. (2015). La educación intercultural. Construyendo escuela en la comunidad y comunidad en la escuela en A. Escarbajal (Ed.), *Comunidades interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva* (pp. 85-98). Narcea.
- Luzón, A. y González, J.C. (2019). Reactivar la democracia, un desafío ético y educativo: reflexiones urgentes a partir de la obra de John Dewey. *Arbor*, 195(792). <https://doi.org/10.3989/arbor.2019.792n2013>.
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619.
- Moliner, O., Lozano, M. y Doménech, A. (2020). La construcción de un modelo de acompañamiento a centros educativos para movilizar el conocimiento sobre la educación inclusiva en O. Moliner (Ed.), *Acompañar la inclusión escolar*. Dykinson.
- Murillo, F.J. y Hernández Castilla, R (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-22.
- Rodríguez, H. (2015). Marco de referencia internacional y modelos emergentes en educación inclusiva. Análisis sobre el enfoque inclusivo en educación. en A. Escarbajal. (Ed.), *Comunidades interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva* (pp. 39-51). Narcea.
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Sinéctica*, 24, 30-39.
- Sales, A. y Moliner, O. (Eds.) (2020). *La escuela incluida en el territorio*. Octaedro.

- Sales, A., Traver, J.A., y Moliner, O. (2019). Redefiniendo el territorio de la escuela: espacios educativos y currículum escolar para la transformación social. *Revista Fuentes*, 21(2), 177-188. DOI: <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.03>.
- Schein, E. (1988). *La cultura organizacional y el liderazgo, una visión dinámica*. Plaza & Janés.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Stringer, E. (2008). *Action Research in Education*. Pearson Education Inc.
- Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44.
- Sverdlick, I. (2009). La investigación educativa como instrumento de acción, de formación y de cambio en I. Sverdlick (comp.) *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción* (pp. 15-46). CEP S.L.
- Traver, J. A. y Lozano, M. (coords.) (2021). *La escuela incluida. Redes comunitarias para el cambio educativo*. Editorial UOC.
- Traver, J.A., Moliner, O. y Sales, A. (2019). Negociando el currículum: Aprendizaje-Servicio en la escuela incluida. *Alteridad*, 14(2), 195-206.
- Wals, A.E.J. y van der Leij, T. (2009). Introduction en A.E.J. Wals (Ed.), *Social learning. Towards a sustainable world* (pp. 17-32). Wagenigen Academic Publisher.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.