



La **voz** de **los estudiantes** en los **centros escolares**. **¿Hay alguien ahí?**

José Luis San Fabián Maroto.

Universidad de Oviedo

jlsanfa@uniovi.es

Las decisiones que se toman en los centros deben estar al servicio de los derechos educativos del alumnado, como aprendices y ciudadanos; sin embargo, su reducido estatus no siempre facilita la práctica de estos derechos. Las relaciones jerárquicas y paternalistas, la orientación instrumental de la enseñanza, su sobredependencia de los adultos... hace que sean tratados como discapacitados sociales. El resultado es la falta de identificación

con la institución y con las tareas que en ella se realizan. ¿Existen alumnos en los centros o sólo expedientes académicos y cuerpos disciplinados? Contar con la perspectiva del alumnado puede ayudarnos a mejorar la enseñanza, a tejer la convivencia y a dotar de sentido su estancia en la escuela. Necesitamos revisar nuestra concepción y manera de relacionarnos con los menores, tratarlos como sujetos activos, entrar en diálogo con ellos.

El debate sobre la ética en las organizaciones puede resumirse en una cuestión: ¿al servicio de qué y de quién se ponen las decisiones que se toman? Por ello no está de más recordar periódicamente que los recursos y la gestión de los centros deben estar al servicio de la educación de los alumnos, pues no suelen faltar indicadores que hacen dudar de este supuesto. Qué razones hay, por ejemplo, para reducir las horas de Educación Física en una etapa como Bachillerato donde la actividad física de los alumnos baja a mínimos; a quién beneficia la jornada continuada; para qué sirven las duchas de los centros; por qué se acude a la antigüedad como criterio para la organización académica del centro, etc.

Los centros son coaliciones de adultos, con frecuencia organizadas frente a los jóvenes. Los docentes tienen también sus derechos y requieren unas condiciones para ejercer adecuadamente su trabajo. Por su parte, las familias han de participar y ejercer su influencia legítima en la educación de sus hijos. Y sin embargo no podemos olvidar que tanto la actuación del profesorado como la participación escolar de las familias han de estar al servicio de los derechos educativos del alumnado. Conjuguar estas tres esferas de derechos es un reto permanente de las instituciones escolares, por ejemplo, cómo conseguir que las familias se impliquen en la vida escolar de sus hijos/as sin amenazar el ejercicio profesional del docente ni invadir los derechos legítimos que el alumno tiene como aprendiz y ciudadano, pues ni siquiera los deseos o preferencias de las familias han de ponerse por encima de los derechos del alumnado.

■ El silencio de los alumnos

Los centros escolares están organizados sobre la presunción de la incompetencia social del alumnado: se les imponen normas, no se les toma en serio, están bajo sospecha, a veces son objeto de violencia (física, psicológica y sistémica), reciben amenazas y castigos colectivos, sólo cuenta su rendimiento académico, se les acusa de su fracaso escolar, no hay dinero para que

tengan taquillas en el centro pero sí para instalar cámaras de vigilancia... En definitiva, se les trata como discapacitados sociales que viven en un periodo de "cuarentena social" o, en palabras de E. Fromm, en una "moratoria psicosocial". Al alumnado se le asignan roles "reguladores", destinados a mantener el orden, como refleja la figura del "encargado de la clase" o delegado, tan desvirtuada en la práctica que suele derivar en una prolongación de la estructura de vigilancia de los adultos. No es tanto un problema de autoritarismo docente como social e institucional, el que ejerce la rutina y la estandarización: siempre se han hecho así las cosas. Tratar al alumnado como un colectivo homogéneo es un grave error pedagógico al que nos lleva la inercia de la organización escolar.

¿Qué peculiar "pacto de silencio" hacen los estudiantes al entrar en las aulas? La mayoría de ellos tienen asumida esta norma: si no intervengo, no opino, no expreso sentimientos... no me ocurrirá nada. Es la apatía aprendida. El reducido estatus concedido al alumno en los centros se expresa, por ejemplo, cuando aquél queda sistemáticamente excluido de la visita al tutor que realizan sus padres para hablar de él. Todos podemos hablar del alumno, pero él no debe estar delante. Lo utilizamos diariamente como mensajero entre el profesorado y las familias, pero después se le excluye del diálogo que él genera entre padres y profesores.

■ El sentido del no esfuerzo

Durante los últimos años una de las fórmulas preferidas para designar la causa de los males educativos ha sido la falta de esfuerzo de los estudiantes. Sin embargo, el esfuerzo no es la causa sino en todo caso la consecuencia de algo, de la falta de significado y sentido que la escolaridad tiene para el alumnado. El esfuerzo deriva de la necesidad y del sentido. A nuestra pregunta *¿por qué no se esfuerzan?*, ellos "responden" *¿por qué necesitan o por qué merece la pena esforzarse?* Si tenemos en cuenta los argumentos que subyacen en sus justificaciones para ir a la escuela (San

Fabián, 1990 y 2000), el sentido que dan los alumnos se apoya principalmente en los vínculos con su familia, la relación con sus colegas o conseguir algo el día de mañana, es decir, en razones extrínsecas al trabajo académico. Y dado que éste ocupa la mayor parte de su tiempo escolar, se plantea un serio problema a la hora de legitimar la actividad escolar diaria. Por ello debemos preguntarnos por el sentido que tiene la escolaridad para el alumnado. Sin significado para el educando, la educación es imposición.

¿Los institutos están organizados pensando en los adolescentes, en su vitalidad, en su necesidad de actividad y de relación social, en su diversidad de intereses y características? Si observamos las normativas y reglamentos de régimen interno de los centros, la preocupación parece recaer más bien en cómo tenerlos controlados, entretenidos, pasivos excepto cuando los adultos requerimos expresamente su participación, eso sí, "en tiempo y forma" definidos por nosotros. El resultado es la nula identificación de los alumnos con su centro y con las actividades que en él se organizan. De hecho, pasan años por una institución ajenos a su funcionamiento, que al principio no entienden y después no les interesa. El sentido de esforzarse para ir a la escuela, especialmente para aquellos que muestran dificultades para seguir el ritmo marcado, es precario (Rué, 2006). Si queremos conocer el grado de identificación de los estudiantes con su centro escolar podemos preguntarles directamente: *¿qué salvarías de tu centro si se incendiase?*; y de paso hacer extensiva esta pregunta al profesorado.

¿Qué pasa si el trabajo del estudiante es ignorado por el profesor? Cuando el alumno muestra al profesor un ejercicio o trabajo realizado durante un tiempo y éste no le presta atención, el doble mensaje que recibe es: mi trabajo no es importante y yo tampoco lo soy. Si hay una queja generalizada del alumnado de las diferentes etapas respecto a los docentes es que éstos promueven trabajos o actividades cuyo esfuerzo de elaboración no se corresponde con el reconocimiento real (no

solo verbal) que da el profesor, es decir, su peso en la calificación. Esto es algo más que una inconsistencia didáctica, es visto por el alumno como un fraude, fraude que puede darse incluso a nivel de sistema general, por ejemplo en el esfuerzo poco reconocido que tiene en nuestro país realizar una tesis doctoral.

Los padres también tenemos nuestra responsabilidad en este estado de cosas al mantener una visión simplificada de la experiencia escolar. ¿Qué conocimiento tenemos de nuestros hijos como escolares?, ¿qué preguntas les hacemos cuando vuelven del colegio?, ¿nos preocupa algo más que los deberes, las notas, los resultados?

■ “Estamos aquí abajo”

Sometidos a unos horarios absorbentes, los menores se encuentran sobrerregulados. Su dependencia de los adultos –quién no depende de otras personas– y su naturaleza incompleta y frágil –quién no lo es– se han exagerado en el campo de la educación, quizás para justificar la propia función educadora, lo cual deriva en una relación de subordinación permanente y a subestimar su competencia intelectual y social. La normativa promueve la participación de los padres “y, en su caso, de los alumnos”, cuando debería ser al revés. La representación del alumnado en el consejo escolar siempre ha estado ligada a la representación de los padres (“no más de 1/3”).

En los centros ocurren muchas cosas que como docentes no vemos, debido al tipo de comunicación instrumental y jerárquica que establecemos con los alumnos, por ejemplo, el acoso entre iguales. Algunos de nuestros colegas, docentes, parecen no darse cuenta de lo que realmente pasa en los centros hasta que sus hijos no se convierten en alumnos.

En ocasiones los estudiantes llegan a ser invisibles para el profesorado, como muestra la siguiente anécdota. En un instituto cualquiera, una profesora de ESO da habitualmente su clase mirando al techo. Un

día al entrar en el aula y comenzar su clase se ofende porque ve en el techo un papel pegado donde se lee “estamos aquí abajo”. ¿Existe acaso alguna forma más respetuosa para decir que ellos también existen, que están ahí? En muchos alumnos los profesores sólo se fijan o se dirigen a ellos si hacen algo raro. En los centros, e incluso en las aulas, hay muchos niños y niñas “invisibles”, que al no destacar por alguna característica particular ni por su conducta pasan inadvertidos. ¿Los profesores vemos personas en las aulas o solo cuerpos disciplinados, cabezas unidireccionales, miradas perdidas, manos que abren libros y escriben sobre las libretas...? Si eso ocurre en el aula, donde los alumnos están ahí delante de nosotros, se oyen, se sienten y se palpan con la voz y la mirada... ¿dónde quedan los alumnos en la organización, o mejor, qué queda de los alumnos en la organización? ¿Existen alumnos en los centros o solo expedientes académicos, porcentajes, grupos informes y uniformados?

■ ¿Son ciudadanos los escolares?

Los adultos que tutelamos a los menores estamos más preocupados por “lo que serán”, como “adultos futuros”, que por lo que ahora son, como ciudadanos con presente (Rudduck y Flutter, 2007). Ignacio Lewkowicz (2004:127) describe así este estado dependiente del futuro que es la infancia: *“En tanto que niños están excluidos pues sólo están incluidos en tanto portadores de madurez posterior. Así, el niño está excluido de la actualidad. Así, las instituciones que producen infancia no reconocen una voz propia de los chicos, sólo pueden interpe-larlos desde su relación con un adulto. Por ese motivo fue tan trabajoso en el campo de la psicología y el psicoanálisis montar dispositivos en que los niños hablen y sean escuchados, y que sean escuchados como otra cosa que como hijos o alumnos, que sean escuchados en su subjetividad infantil y no a través de lo que dice la mamá o de lo que dice la maestra... ¿Y él qué piensa? ¿Cómo se hace para escuchar lo que piensa un niño? Es un gran problema porque, en principio, el niño no piensa”*.

¿Hasta qué punto se considera al escolar como un ciudadano incompleto, con la pérdida de derechos correspondientes? Martínez (1998) afirma que las categorías sociales democráticas –ciudadanía– no pueden ser sustituidas por otras categorías –alumna-do– que mermen los derechos básicos del ciudadano. Como menores, son ciudadanos en proceso de formación, pero eso no significa que tengan menos derechos.

Los menores apenas tienen espacios de encuentro autónomos, no regulados por los adultos, lo que se manifiesta en una gran inmadurez a la hora de relacionarse con sus iguales. Si restamos al horario de un niño actual las horas diarias de sueño, de escuela, de pantallas varias, de desplazamientos de comidas y aseo, ¿cuándo se relaciona con sus iguales directamente? Reconocer a los menores de edad como personas con derechos sociales y ciudadanos exige a padres y docentes cuestionar nuestra concepción de la infancia, revisar nuestro papel y relación respecto a nuestros hijos y alumnos.

■ Un potencial por desarrollar

Sólo podremos conocer a fondo lo que significa la experiencia de la escolaridad si somos capaces de escuchar lo que al respecto puede decirnos el alumnado. En los últimos años, diversas corrientes de investigación han instado a recoger las perspectivas de los diferentes actores que participan en los escenarios escolares. Sin embargo, las prácticas de gestión se resisten a considerar la perspectiva de los que son los principales moradores de las organizaciones escolares.

Muchos centros organizan su enseñanza de una forma puramente instrumental, esto es, centrada en los resultados académicos, al margen de lo social y de lo emocional. Existe un desequilibrio entre las actividades académicas y aquellas otras de intercambio y desarrollo social. *“El colegio está muy bien, si no fuera por las clases”*, afirman. Los estudiantes son también personas con afectos, miedos y emociones. Algunos estudios han analizado los miedos escolares de los estu-

diantes, los cuales suelen girar en torno a estas dos grandes cuestiones: las malas calificaciones (sus consecuencias como repetir curso, la reacción de los padres, el no poder cursar en el futuro los estudios deseados, el qué dirán...) y el rechazo o aislamiento respecto a los compañeros (Martínez, 2004; Tejero, 2006).

El bienestar emocional y social es un requisito del aprendizaje escolar. Conseguir la integración del alumno en el grupo de clase y en la vida del centro, despertar su interés por aprender, saber comunicar sus ideas, intercambiar puntos de vista con otros, tomar decisiones en grupo... ¿son objetivos académicos, sociales, afectivos? El fracaso escolar tiene muchos componentes afectivos y relacionales: inseguridad, ansiedad, falta de autoconfianza, de sentido de pertenencia...

Si se compara con los ámbitos extraescolares, los jóvenes encuentran en los institutos de Secundaria un contexto caracterizado por unas bajas cotas de autonomía y responsabilidad. Quién no conoce alumnos grises que se transforman en personas con iniciativa y maestría cuando realizan tareas atractivas, tales como dirigir una obra de teatro, tocar un instrumento o ayudar en un oficio. Todos los alumnos son buenos en algo. Los centros deberían dedicar un tiempo a aprender algo que realmente le guste al alumno.

El principal problema del alumnado en los centros no es hoy el rechazo o la actitud violenta, sino su apatía. Como ya puso de manifiesto el informe PISA del 2003, nuestro sistema educativo está por debajo de la media de los países de la OCDE en el sentido de pertenencia y participación que los alumnos desarrollan en los centros. ¿Es posible rediseñar la organización de los centros pensando en los intereses de aquellos a los que se dirige su actividad? A la pregunta habitual que nos hacemos como profesores, "qué tipo de alumnos queremos tener", es preciso añadir otra más práctica, "qué tipo de escuela quieren los alumnos".

¿Qué nos pueden enseñar los alumnos que no aprenden?

Tonucci decía que los niños, y especialmente los que hablan poco o con dificultades para hablar, tienen cosas importantes que decirnos. Escuchar a los alumnos no es una concesión pedagógica ni democrática, es que difícilmente podremos mejorar la enseñanza si somos incapaces de escuchar lo que ellos saben y viven como aprendices. Sus perspectivas pueden constituir una buena base para mejorar las escuelas (Rudduck, Chaplain and Wallace, 1996). Escuchando al alumnado podremos conocer mejor qué les motiva, por qué se aburren, por qué no se esfuerzan, por qué no muestran interés, qué lleva a ese cambio de estado desde la curiosidad inicial con la que entran a la escuela a ese otro de indiferencia y apatía general hacia el aprendizaje.

J.B. Martínez (1998: 56), tras una investigación donde recoge la opinión de unos 4.000 alumnos y más de 700 profesores, declara que *"el problema que estamos sufriendo es que desconocemos lo que piensa y dice el alumnado como consecuencia de que no le escuchamos. Los estudiantes se expresan continuamente y narran sus vivencias de manera bastante natural. Sin embargo, no escuchamos lo que dicen. No utilizamos criterios o formas estratégicas para poder atender al contenido de las expresiones del alumnado, ni llegamos a considerarlo como un contenido importante para la relación pedagógica de las aulas. Al contrario, procuramos establecer estrategias pedagógicas que eviten que se oiga hablar al alumnado y que impidan que digan otra cosa diferente a la que expone el profesorado. Claro error"*.

Consultar y escuchar al alumnado puede modificar nuestra forma de ver y pensar las instituciones educativas. Los buenos profesionales con años de experiencia son conscientes de que los niños y adolescentes han ido modificando su perfil y estilo docente, se han dejado formar por sus alumnos. Ya en 1991 M. Fullan hacía esta pregunta: *"¿Qué pasaría si tratásemos al estudiante como alguien cuya opinión importase?"*

Estos *"testigos expertos"* (Rudduck y Flutter, 2007) pueden arrojar luz para resolver numerosos problemas pendientes en los centros, tales como las diferentes formas de violencia escolar que experimentan, la coordinación existente entre el profesorado así como entre éste y las familias, las fuentes de motivación para el trabajo escolar, etc. Sin duda son testigos excepcionales de lo que ocurre en estas instituciones tan opacas en lo profesional, porque son los únicos, junto con el docente, así, en singular, que presencian la vida de las aulas desde dentro; pero además son los únicos que pueden contemplar y comparar las prácticas que desarrollan diferentes docentes.

La información procedente del alumnado puede ser útil para conocer dimensiones de su aprendizaje que generalmente permanecen poco consideradas (Rudduck y Flutter, 2007: 40 y ss.): los cambios entre niveles educativos, la adaptación a la diversidad de profesores, los "bajones" en su rendimiento, sus expectativas de aprendizaje, su conocimiento y adaptación al centro, las prácticas de agrupamiento y sus efectos sociales, la propia imagen como aprendiz, la percepción de los docentes y sus metodologías, la realización de los deberes escolares fuera de la escuela y, en general, la dimensión social y afectiva del aprendizaje.

Por desgracia, *"rara vez se plantea que las escuelas podrían iniciar el proceso de mejora invitando a sus alumnos a hablar sobre lo que convierte el aprendizaje en una experiencia positiva o decepcionante para ellos, lo que fortalece o reduce su motivación y su compromiso, y lo que hace que algunos de ellos se den por vencidos y otros se conformen con adoptar una actitud de mínimo esfuerzo y mínimo riesgo, aun sabiendo que tener un buen desempeño docente es importante"* (Rudduck et al, 2003: 115).

Recuperar la voz de los estudiantes como ingrediente básico de los proyectos de reforma y mejora de la escuela daría a éstos una orientación más realista y cercana a la cotidianidad de la vida escolar,

y ayudaría a concebir alternativas a los métodos actuales de enseñanza.

La inclusión del alumnado a través de su participación

Si realmente queremos hacer de los centros escuelas de convivencia y ciudadanía, éstos deben incorporar activamente al alumnado a su organización y funcionamiento, pues es difícil aprender a participar y a tomar decisiones si no se brindan oportunidades para ejercer estas competencias en la práctica diaria.

El déficit participativo del alumnado se considera como algo crónico en los centros. Son numerosas las experiencias de participación del alumnado en las escuelas como también lo son las críticas que cuestionan su autenticidad, siendo difícil reunir las condiciones de una participación "genuina" (Hart, 1993): deliberación consciente, relevancia, autonomía, voluntariedad.

La Convención sobre los Derechos de la Infancia recoge el derecho a expresar su opinión libremente y a que ésta se tenga en cuenta en todos los asuntos que les afectan, lo que implica reconocer su autoridad, esto es, que poseen un conocimiento valioso y la aptitud necesaria para participar, adoptar acuerdos y asumir compromisos. El cumplimiento de este derecho en los centros puede ser evaluado con preguntas como (Martínez, 2005: 61-64): ¿En cuántas aulas se discuten y negocian las normas de clase?, ¿se les consulta cuando se toman medidas que les afecten directamente (programas de absentismo, convivencia...)?, ¿hay ocasiones para el aprendizaje cooperativo?, ¿existen procedimientos comunicativos para la resolución de conflictos?, ¿existen procedimientos para detectar e intervenir en casos de aislamiento o exclusión social?...

Su participación no como potenciales sino como actuales ciudadanos, su implicación como corresponsables en la enseñanza

y no como meros clientes, es necesaria para reforzar su autoestima, reducir su aislamiento como personas y como colectivo, mejorar su identificación con la institución y las decisiones que en ella se toman.

"El primer paso para fomentar la participación es conseguir el compromiso con el centro, ligarlo a las experiencias vitales del alumno... El centro tiene más o menos vida en función del tiempo en que está a disposición de los alumnos y de los padres, de las oportunidades de realización que ofrece... Pero si el alumno no hace en el centro cosas que le interesen y en cuya ejecución se comprometa, sobra la participación. Se participa porque se tiene que defender aquello que se quiere, lo que es importante para uno. Y en eso se tiene la necesidad de participar, de expresar el propio criterio, de intentar llevarlo a cabo. Pero si lo único que el alumno o la alumna encuentra en el centro son las clases obligatorias, expandidas en serie, ¿qué va a defender?, ¿qué necesidad va a tener de participar en la

FACILITAR LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO

A continuación proponemos algunas ideas para facilitar la inclusión del alumnado:

- Implicar a los alumnos en la toma de decisiones que les afectan, especialmente las cotidianas y próximas a sus preocupaciones e intereses. Además de regar los tiestos y mantener limpia la clase quieren alguna otra responsabilidad y poder influir en las condiciones de su aprendizaje, sentirse respetados y tratados con justicia.
- El sistema organizativo debe reconocer a los jóvenes su creciente estatus y madurez a medida que ascienden en los cursos, sin que ello conlleve incrementar las denominadas prácticas "divisorias" que jerarquizan a los alumnos entre sí.
- Participar en la elaboración y seguimiento de las normas, equilibrando responsabilidad y autonomía. Educar supone ejercer un control y establecer límites, pero ello no debe ser ejercido sólo por los adultos. El "excedente de control" reduce las oportunidades de aprender.
- Considerar al alumnado un interlocutor válido, trabajar con ellos y no solo para ellos. Establecer sistemas regulares de consulta, incorporando la voz del alumnado en los planes de revisión y evaluación interna de los centros.
- Reconocer nuevos roles en el alumnado, como gestores de ámbitos específicos relacionados con sus preocupaciones, como mentores de sus iguales, informantes de los planes de mejora o, por qué no, como investigadores que pueden llevar a cabo procesos de indagación y análisis de la realidad que viven.
- Crear oportunidades para que los alumnos se ayuden entre sí en su aprendizaje e integración social. Promover su participación en proyectos sociocomunitarios.
- Evitar que el alumno se sienta abandonado por la institución cuando tiene un problema.

regulación de algo que lo vive como una pesada obligación? En todo caso, se dará la participación para evitar situaciones negativas: que no pongan muchos trabajos para las vacaciones, que no se junten demasiados exámenes en pocas fechas, etc." (Martínez Montero, 2006).

Establecer condiciones para el diálogo

Cuando los docentes conversan con los alumnos ¿por qué lo hacen? Según Manfredini (2004), para decirles lo que tienen que hacer, cómo y cuándo, para dar información y, en general, para controlar su comportamiento. ¿Es posible un trabajo colaborativo basado en el diálogo? La relación pedagógica requiere una actitud dialógica, reconoce al otro, incluido el menor, como un sujeto interactuante, que negocia, selecciona, filtra y que también puede formar al educador.

El diálogo actúa como un "andamiaje" que permite al alumno construir conocimiento y trazar puentes con el mundo adulto. Aprender a tomar la palabra, a respetar la de los otros, a argumentar, a narrar la propia experiencia... es el eje instrumental de la educación y de la ética. Pero el diálogo no es sólo una conversación, es reflexivo, deliberativo. No es un aprendizaje espontáneo, requiere tutelaje cognoscitivo, modelaje experto, estructuración de situaciones, explicitación de reglas básicas, una guía y unas condiciones, lo que significa poner límites y abrir posibilidades a la vez.

Rudduck, Day y Wallace (2003) sugieren una agenda para la mejora escolar centrada en el diálogo con el alumnado:

- Dar a cada año de la escolaridad una identidad distintiva, que motive y sugiera progreso.
- Disponer de tiempo para dialogar acerca del aprendizaje y sus problemas escolares.

- Ayudar a los alumnos a explorar pautas para reconocer un trabajo de calidad en distintas materias.
- Dar tiempo a los docentes para que hablen en forma individual con los alumnos acerca de sus problemas escolares.
- Iniciar sesiones de asesoramiento sobre el "futuro" en grupos reducidos para que los jóvenes vean la relación del aprendizaje con sus posibilidades.
- Ayudar a los alumnos a comprender qué significa poner "más esfuerzo" en diferentes materias.
- Concretar oportunidades para que los alumnos se ayuden unos a otros.
- Planificar tiempos para el debate en el aula.

Las peticiones del alumnado suelen ser bastante razonables: tomar la palabra, ser escuchado, ser conocido y tenido en cuenta, expresar emociones, recibir un trato justo, es decir, en condiciones de igualdad y reciprocidad. Debe percibir que el funcionamiento del centro se basa en los principios de respeto, equidad, autonomía, desafío intelectual, apoyo social y seguridad (Rudduck et al., 1996). El centro debe ser un lugar acogedor de forma permanente y no solo cuando ingresan en él nuevos alumnos.

Pero las relaciones no dependen solo de los programas o actividades a realizar, sino también de la "mirada", lo que invita a revisar nuestras ideas y actitudes acerca de la infancia y la adolescencia, modificar nuestra forma de relacionarnos, cambiar, en definitiva, nuestra mirada hacia ellos. Los alumnos van a los centros escolares a aprender, pero los adultos también tenemos mucho que aprender de ellos sobre nuestra enseñanza y nuestra gestión. ¿Será intrínseco a la estupidez humana despreciar el conocimiento que tenemos más próximo?

OGE

REFERENCIAS

- n Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Bogotá: UNICEF.
- n Jackson, Ph; Booston, R. y Hausen, D.T. (2003). *La vida moral en la escuela*. Buenos Aires: Amorrortu.
- n Lewkowicz, I. (2004). "¿Existe el pensamiento infantil?". En C. Corea y I. Lewkowicz *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós, 126-132.
- n Manfredini, A.M. (2004). "Un cambio de mirada...", en G.Schujman (Coord.) *Formación ética y ciudadana: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro, 37-94.
- n Martínez Montero, J. (2006). "La participación de los alumnos en los centros. Sentido y realidad". *Participación Educativa*, Revista del Consejo Escolar del Estado, nº 2.
- n http://www.mec.es/cescs/revista_participacion_educativa_2/participacion-jmmontero.htm
- n Martínez Rodríguez, J. B. (1998). "La voz del alumnado. Ausencia temporal de ciudadanía". *Cuadernos de Pedagogía*, 275, 56-65.
- n Martínez Rodríguez, J. B. (2004). "El miedo escolar de los/las alumnos/as y sus diferentes respuestas". *Investigación en el Aula*, 54, 27-38.
- n Martínez Rodríguez, J. B. (2005). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- n Rudduck, J.; Chaplain, R. and Wallace, G. (1996). *School improvement: what can pupils tell us?* London: David Fulton.
- n Rudduck, J; Day, J. y Wallace, G. (2003). "Perspectivas de los alumnos sobre la mejora escolar" En A. Hargreaves (Comp.). *Replantear el centro educativo. Un enfoque renovado*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu, 115-137.
- n Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- n Rué, J. (Coord.) (2006). *Disfrutar o sufrir la escolaridad*. Barcelona: Octaedro.
- n San Fabián, J. L. (1990). *La Representación de la Escuela en el Niño*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, microficha.
- n San Fabián, J. L. (2000). "La escuela y la pérdida de sentido". *Revista de Educación*, 323, 9-28.
- n Tejero, C. M. (2006). "Temores vinculados a la vida escolar en estudiantes de Secundaria. Un estudio empírico". *Organización y Gestión Educativa*, 4, 26-29.