

En este artículo se argumenta que la escuela debe tomar en consideración, de una manera efectiva y profunda, el punto de vista de los niños, niñas y adolescentes. Por un lado, porque es un derecho reconocido y, por otro, porque favorece el despertar de sus conciencias como personas, su auto-valoración, su implicación responsable en el ejercicio de derechos y deberes y en la transformación de la propia escuela. Para ilustrar lo anterior, en el artículo se describe también la experiencia de veinte aulas de Sevilla que durante un tiempo han trabajado sobre el modelo de escuela que los estudiantes quieren y la jornada colectiva celebrada en la Facultad de Ciencias de la Educación para exponer y compartir sus conclusiones y propuestas.

PALABRAS CLAVE: *Concepciones de los estudiantes; Participación; Educación democrática; Cambio de la escuela.*

La escuela que queremos

Rafael Porlán Ariza*
Nicolás de Alba Fernández*

Universidad de Sevilla

pp. 5-12

5

El derecho de los menores a expresarse y a ser escuchados

Es habitual criticar la escuela transmisiva y tradicional desde perspectivas pedagógicas, psicológicas y didácticas. Sin embargo, en este artículo vamos a adoptar un punto de vista diferente y poco habitual. El hecho central que aquí se analiza es que la escuela mayoritaria es una institución fundamentalmente adulta, pensada y gobernada por adultos y en la que la perspectiva infantil apenas tiene cabida. Esto, lejos de ser una cuestión particular de la escuela, es más bien el reflejo de una realidad social generalizada (Tonucci, 2007). Detengámonos brevemente a comentarla.

La práctica continuada de la crianza y del cuidado de los menores tiende a desarrollar

en muchos adultos una idea “paternalista” y “simplificadora” del mundo de la infancia. A veces “las cosas de los niños” hacen gracia, a veces irritan, las más pasan inadvertidas, pero en pocas ocasiones las tomamos “en serio”, en el sentido de darles el valor que tienen. La mirada infantil del mundo no es sólo una fase en un proceso de evolución, es en sí misma una cosmovisión funcional y con sentido (Tonucci, 2007). Con un sentido diferente al de los adultos, pero con sentido. Es cierto que sus estructuras cognitivas y sus capacidades están en desarrollo, que su experiencia es menor que la adulta y que sus saberes son incipientes, pero esto no tiene como consecuencia que dicha mirada sea imperfecta o limitada, sino que es diferente, con ventajas y desventajas respecto a la mirada adulta en según que cosas.

* Los autores son miembros de la Red IRES (Investigación y Renovación Escolar) y profesores del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Universidad de Sevilla. E-Mails: rporlan@us.es; ndealba@us.es.

☒ Artículo recibido el 24 de julio de 2012 y aceptado el 10 de agosto de 2012.

Pongamos un ejemplo. Una de las características del pensamiento infantil es la “ingenuidad”. Esta cualidad hace fáciles unas cosas y difíciles otras. Ingenuamente, una niña o un niño pueden desvelar la mentira de un adulto llamando a las cosas por su nombre y diciendo la verdad. Esta ingenuidad pone a veces en evidencia la hipocresía adulta y esto es un valor, pero también, en manos de los mayores, puede provocar daños innecesarios. Lo que queremos decir es que ver a los niños sólo como proyectos de futuro, y no como seres con criterio propio y cuyos intereses e ideas aportan una mirada diferente y necesaria para construir el mundo, es una opción simplificadora y, en el fondo, autoritaria, que tiene importantes consecuencias para su desarrollo personal.

Una de ellas es la progresiva interiorización que hacen los menores de que sus intereses e ideas no tienen valor. Los más pequeños poseen una alta dosis de curiosidad e interés que les permite explorar el mundo que les rodea y construir espontáneamente conocimientos y experiencias significativos. Sin embargo, la familia y la escuela, con frecuencia, al ignorar e infravalorar el mundo infantil, provocan progresivamente el aprendizaje de la sumisión, de la anulación propia y de la pérdida de entidad como sujetos. No estamos defendiendo aquí un modelo educativo basado en la permisividad y el capricho. Ni nuestra visión de la infancia ignora el hecho de que los niños y las niñas son personas en desarrollo y que, por tanto, necesitan de un acompañamiento orientado por parte de los adultos que les rodean. Lo que decimos es que la tendencia habitual de los mayores es la de no dar “valor” (su justo valor) a las cosmovisiones que las personas tienen en la infancia y en la adolescencia y que esto implica, en cierta forma, tratarlos como “objetos” y no como “sujetos”. Tan es así, que muchas veces los menores se rebelan inconscientemente contra esta situación, adoptando respuestas desquiciadas para manifestarse: llorar, repetir machaconamente, pegar, gritar, etc. El hecho de escuchar con atención y comprender en profundidad las opiniones y deseos de los niños es en sí mismo un acto de reconocimiento de su existencia humana y, por tanto, de su capacidad de sentir, pensar y

opinar que los libera del mencionado proceso de anulación y los sitúa en una perspectiva más comprometida, responsable y constructiva.

En relación con lo anterior, otra de las consecuencias de no “tomar en serio” a los menores es la forma en la que muchos de ellos construyen su identidad y la imagen que tienen de sí mismos. Podemos distinguir tres prototipos bien diferenciados. Aquellos que por su particulares características, y por el rol social aprendido, son considerados “buenos”. Son pocos y sirven de ejemplo para hermanos y compañeros. Resaltan en algunas cualidades muy valoradas social y escolarmente. En este caso, se les ha tomado demasiado en serio y se les ha sobrevalorado en algunas dimensiones del desarrollo humano en detrimento de otras probablemente igual de importantes. Son la excepción mal entendida que confirma la regla.

En el otro extremo estarían los calificados como “malos” (desertores escolares, disruptivos, hiperactivos, etc.). En este caso no es que no se les dé valor sino que se les valora negativamente, colaborando con ello a que construyan una imagen cerrada y negativa de sí mismos y una conducta que la justifica y retroalimenta. Por último, estarían los “del montón”, que no destacan ni por un extremo ni por otro, pero que han asumido su papel de “secundarios”, que sólo son protagonistas de la vida en parcelas muy reducidas, mientras que en el resto se someten más o menos dócilmente al devenir de las decisiones adultas sin que atisben siquiera la posibilidad de que ellos y ellas tengan algo que decir.

Una tercera consecuencia que queremos comentar, relacionada también con las dos anteriores, es el aprendizaje de los derechos y deberes. A pesar de que en nuestra sociedad se ha ido generalizando la creencia de que muchos niños, niñas y adolescentes de hoy son agresivos, maleducados y están malcriados, cuestión que merecería un análisis aparte, pensamos que en el conjunto de la sociedad, y especialmente en la escuela, siguen siendo, al igual que en las generaciones anteriores, más depositarios de deberes que de derechos. Basta con leer algunos de los artículos de la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989) y

compararlas con la vida diaria de los menores para tomar conciencia de que la sociedad adulta tiene una enorme resistencia a que ciertos derechos se hagan realidad. Especialmente aquellos que tienen que ver con la expresión de sus ideas en los asuntos que les afectan (artículos 12.1, 12.2 y 13.1), con la libertad para asociarse y reunirse (artículo 15.1) y con el juego y las actividades recreativas (artículo 31.1). Los podemos ver a continuación¹:

Artículo 12.1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.

Artículo 12.2. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional.

Artículo 13.1. El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.

Artículo 15.1. Los Estados Partes reconocen los derechos del niño a la libertad de asociación y a la libertad de celebrar reuniones pacíficas.

Artículo 31.1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.

Al leer estos derechos nos preguntamos: ¿en cuántos asuntos que les afectan, por ejemplo en la escuela, los menores pueden expresar sus opiniones y ser escuchados?, ¿en cuántas situaciones los niños, niñas y adolescentes son animados y ayudados a ejercer su derecho a reunirse y asociarse para debatir y elaborar opiniones colectivas sobre cuestiones que les conciernen?, ¿qué tiempo real les queda a los estudiantes para ejercer su derecho al juego y al esparcimiento, después de una jornada escolar de entre 5 y 7 horas, de los desplazamientos, las actividades extraescolares y los deberes?, ¿cuántos centros

educativos están preparados para hacer posible el ejercicio de los derechos anteriores?

La escuela tradicional: un lugar basado en la visión “adulta” del mundo

La escuela es un ejemplo claro de todo lo dicho en el apartado anterior. No deja de ser paradójico, y profundamente contradictorio, que el ámbito, junto al familiar, donde se pretende formar a los niños y las niñas y donde se aspira a fomentar su desarrollo integral, sea precisamente el lugar donde, de facto, los menores aprenden a callar lo que piensan por miedo a ser descalificados, a no confiar en las ideas propias, a obedecer sin participar, a vivir en un contexto pensado con la lógica de los adultos y a renunciar a su derecho al juego y al esparcimiento. Es la tan debatida cuestión de los fines declarados y los fines ocultos de la escuela, en la que no nos detendremos. Lo que queremos resaltar es que la escuela es una institución adulta pensada “para” los menores pero “sin” los menores.

Analicemos con algo más de detalle algunas de las variables más características del contexto escolar y su grado de adecuación a la perspectiva infantil.

Los espacios

Todo lo humano está cargado de significados y, como elaboración humana que son, los espacios también. Los espacios favorecen unas conductas y hacen difíciles otras. Nos hacen sentirnos tranquilos o inquietos. Nos transmiten alegría o tristeza. Nos resultan familiares o extraños, cómodos o incómodos, etc. Los espacios, por tanto, condicionan nuestro estado de ánimo y nuestra conducta.

Traslademos esto al espacio escolar más prototípico. Pero antes recordemos a niños y niñas en su conducta espontánea, en su interacción con el medio, en sus dibujos, en sus juegos... Repasemos algunas palabras que dan

¹ El resaltado en negrita en el texto del articulado es nuestro.

pincladas de su mundo. Por ejemplo: color, movimiento, formas cambiantes, líneas curvas, objetos multiusos, sonidos, diversidad... Contrastemos ahora estas imágenes con las que nos ofrecen los espacios escolares habituales: uniformidad cromática, formas estáticas, líneas rectas, mobiliario para escuchar y estudiar, espacios repetitivos... No es necesario hacer un análisis exhaustivo: es evidente que los niños no han participado en el proceso.

Los tiempos

Los tiempos también tienen significados. Tiempos lentos o rápidos. Tiempos uniformes o cambiantes, flexibles o inflexibles, deseados o impuestos... La estructura del tiempo escolar en la mayoría de las escuelas, en este caso más aún en la secundaria, es complementaria con la lógica de los espacios. Tiempos inflexibles, repetitivos, con frecuencia acelerados; tiempos de una sociedad adulta marcada por las prisas, la sobrecarga y el estrés. Tiempos curriculares determinados por la cantidad de materia y no por la calidad del aprendizaje. Tiempos sin sentimientos, donde importa el deber y no el placer. Tiempos deshumanizados, donde lo importante es el resultado (aunque este sea más aparente que real) y no el proceso. Tiempos eficaces donde no se puede "perder el tiempo" escuchando, reflexionando, dialogando pausadamente entre y con los estudiantes. Tiempos de respuestas y no de preguntas. Tiempos de certezas y no de búsqueda e investigación. Tiempos aburridos y soñolientos. Tiempos ausentes, esperando simplemente que pase el tiempo. Así es con frecuencia el tiempo escolar. ¿Es este el tiempo de los niños, niñas y adolescentes?, ¿para cuándo un tiempo escolar próximo y adecuado a la vida infantil?

Los contenidos

Los contenidos representan el sentido último de las cosas en la escuela. Aprender contenidos, ¿pero qué contenidos? Describamos brevemente algunos de sus rasgos más característicos. Contenidos seleccionados de las diferentes ramas del saber disciplinar propio de los adultos, desconectados de los problemas y

situaciones reales y de los intereses de edad de los estudiantes, compartimentados, racionales, con frecuencia demasiado abstractos, sobrecargados de datos, excesivos, algunos desfasados, sin diferenciar lo sustantivo de lo accesorio... (Porlán, 1993). ¿Puede conectar este tipo de contenidos con la visión del mundo de los estudiantes?, ¿y con la experiencia tecnológica y cultural en la que viven?

Frente a esta manera de entender los contenidos, en gran parte desfasada, los niños y niñas miran la realidad desde lo concreto, de forma holística, poniendo en juego intereses y emociones, combinando diferentes formas de expresión (escritura, imagen, sonido...), simultaneando varios escenarios, utilizando herramientas tecnológicas cargadas de información, etc. (García et al., 2007). No existe una única opción posible a la hora de decidir el tipo de contenidos que se van a trabajar en la escuela, aunque la tradición parezca indicar lo contrario. ¿No deberían, por tanto, ser escuchados los estudiantes en la selección, organización y formulación de los contenidos escolares?

Los métodos

Los niños y niñas pre-escolarizados son inagotables en su actitud de búsqueda e interacción con el mundo. No les falta motivación. La tienen de forma intrínseca. Imitan, manipulan, preguntan, observan, buscan, rompen, experimentan, repiten insistentemente, se esfuerzan, juegan, se divierten, se concentran... ¿Qué les pasa cuando son escolarizados?, ¿acaso la edad y el desarrollo los vuelve pasivos y desinteresados? Definitivamente no. El proceso de escolarización tradicional implica un adiestramiento en métodos y procedimientos mecánicos y sin sentido para ellos. Repetir letras y sílabas que no significan nada, copiar palabras sin sentido, sustituir la realidad por fichas, memorizar tablas matemáticas sin relación alguna con problemas reales, tratar de recordar definiciones conceptuales que no se entienden, escuchar pasivamente explicaciones largas y en lenguaje adulto de difícil comprensión, no poder preguntar, no poder hablar con los compañeros, permanecer sentados, aislados del exterior...

Dos mundos contradictorios se encuentran en la escuela: el mundo activo, interesado, lúdico y social de la infancia y el mundo pasivo, incomprensible, aburrido e individual de la escuela pensada por adultos. Es evidente que, poco a poco, el segundo acaba con el primero. Si queremos cambiar los métodos de la escuela escuchemos al alumnado, ellos saben mejor que nadie lo que no funciona y por qué. También lo sabe el estudiante que todos llevamos dentro.

La escuela que necesitamos ha de darles la palabra a los estudiantes

Desde la Red IRES (www.redires.net), a la que pertenecemos, venimos defendiendo un modelo de escuela alternativo al tradicional en el que uno de los pilares básicos es el protagonismo de los estudiantes. En los *12 compromisos profesionales para una nueva educación*, que tratamos de llevar a la práctica (http://www.redires.net/?q=12_compromisos), el principio décimo dice literalmente:

Trataremos a nuestros alumnos como personas con derechos, y no sólo con deberes, y defendéremos que puedan ejercerlos de manera efectiva.

Darles la palabra para conocer y activar sus intereses y necesidades

Dice Habermas (1986) que no es posible construir conocimiento sin interés y que todo interés lleva acompañado algún tipo de conocimiento. No es, por tanto, una cuestión de llamar inicialmente la atención de los estudiantes para, posteriormente, llevarlos al terreno de los adultos. Es algo más profundo, sin trampas. Es comprender que cualquier persona, también los menores, sólo construye saberes y experiencias significativos si está implicado en un proceso honesto, desprovisto de amenazas. Todos hemos aprendido a “simular” en nuestro paso por el sistema educativo. La simulación es consecuencia de la amenaza y del castigo, y el conocimiento que se muestra es mera forma (aparición) con poco contenido. Darles de verdad la palabra a los estudiantes implica reconstruir

las relaciones de poder, disolver la amenaza y el castigo como estímulo y recuperar la identidad del aprendiz como persona cargada de deseos, emociones, intereses positivos y necesidades.

Para que hagan suyos sus puntos de vista, sus ideas y experiencias

Parece un contrasentido. Si los tienen, ¿por qué han de hacerlos suyos? Los tienen pero en el marco escolar los anulan. Es un proceso inconsciente y aprendido. Se trata de ayudarles, consecuentemente, a “liberarse” del mecanismo de defensa interiorizado, según el cual en la escuela es más adaptativo dejar al margen tu identidad “epistemológica” (tu bagaje de saberes y tu capacidad para elaborarlos). Para ello es necesario que tengan la palabra durante todo el proceso de aprendizaje, que tomen conciencia de sus propios puntos de vista, que los sometan a debate y a contraste, que los cambien consciente y libremente cuando descubran sus limitaciones, que se respete el proceso, que se alimente adecuadamente (tarea que implica una nueva profesionalidad docente, más basada en orientar y enriquecer que en tratar de inculcar)... (Porlán, 1993). Es lo que procuramos llevar a la práctica los docentes de IRES, al asumir el compromiso profesional siguiente:

Trataremos de que nuestra enseñanza promueva el enriquecimiento crítico de las concepciones e intereses de los alumnos.

Para que practiquen la democracia participativa

En el marco de la crisis global que padecemos es urgente que los menores vivan contextos coherentes con otra visión del mundo más justa, solidaria y democrática. Por eso el primer compromiso de la Red IRES dice:

Trataremos de que nuestras clases sean experiencias culturales alternativas a los modelos sociales dominantes.

Educar en democracia supone dar a los alumnos la oportunidad de vivir experiencias auténticamente democráticas. La democracia no es algo que se pueda “memorizar”, la democracia

no se aprende, en sentido convencional, se ejerce... y así se aprende significativamente (Tonucci, 2009). La gestión y organización democrática del propio centro y del aula es una magnífica plataforma para esto. Además, ¿cómo es posible aprender a vivir en democracia en centros gestionados de manera vertical y autoritaria?

Dar la voz a los estudiantes supone una oportunidad de romper barreras y cambiar el modelo de relaciones de poder en el aula y en el centro. Es un desafío radical para una crisis radical. La escuela no puede estar al margen. Otro mundo es necesario y posible y la escuela ha de anticiparse a él.

La experiencia “La escuela que queremos”

Teniendo en cuenta estas premisas, vamos a analizar brevemente una experiencia que se basa en muchos de los presupuestos que se acaban de comentar, con el objetivo de valorar sus potencialidades para la construcción de un modelo alternativo y más democrático de escuela. La experiencia consistió en un encuentro de estudiantes para conocer y debatir el modelo de escuela que les parecía deseable y que se denominó “La escuela que queremos” (Montalvo, Martínez y Romero, 2011).

La idea de organizar una actividad de este tipo surge en el seno de la Red IRES² y más en concreto de su grupo en Sevilla, que se denomina “Foro por Otra Escuela”. La iniciativa fue un modo de continuar la campaña denominada “Manifiesto pedagógico No es Verdad”³. Se trataba ahora no tanto de denunciar los problemas del sistema educativo y las explicaciones malintencionadas y tergiversadas que, con frecuencia, se dan de ellos, como se pretendía con el mencionado Manifiesto, sino de dar la palabra a los estudiantes para que definieran la escuela que

consideraban deseable. En este sentido nos pareció interesante vincular el contenido de esta actividad a la visión de Francesco Tonucci sobre el mundo de los niños y niñas. Y esto por la sintonía, tanto en el diagnóstico de los problemas, como en las alternativas, entre este pensador y nuestro propio colectivo. No en vano el propio Tonucci participó en los actos de presentación del Manifiesto pedagógico No es Verdad en Madrid y Sevilla.

Para llevar a cabo la experiencia se realizó una convocatoria invitando a participar a docentes de todos los niveles educativos. Como es natural, algunos formaban parte de nuestra propia red, aunque la convocatoria de la actividad fue pública y se difundió por Internet, por lo que terminaron participando docentes procedentes de todos los niveles educativos de Sevilla y su provincia. En la convocatoria se proponía a los profesores y profesoras que trabajaran con sus alumnos la escuela que a ellos les gustaría tener, siguiendo una serie de núcleos fundamentales, similares a los que hemos planteado más arriba:

– *La organización de los espacios y los tiempos.* Nos parecía que había que tener en cuenta lo más evidente, es decir, los lugares en los que se desarrolla la vida escolar y la organización del tiempo que los estudiantes pasan en esos espacios.

– *Los contenidos, la metodología y la evaluación.* Pretendíamos que se centraran también en los contenidos que se trabajan en esos espacios y durante esos tiempos, así como en el modo en que son trabajados y evaluados.

– *Las relaciones personales* dentro del entorno escolar, como espacio de convivencia.

– *El profesorado,* debido al papel esencial y clave que juega en el proceso educativo y en el desarrollo de la vida en la escuela.

– *La toma de decisiones.* Por último, proponíamos que se considerara el modo en que se

² La Red IRES –a la que hemos hecho referencia en varias ocasiones- es un colectivo de docentes de ámbito nacional y de todos los niveles educativos que se organizan a través de Internet y que toman como modelo de referencia el paradigma de “investigación en la escuela”. Para más información puede consultarse García Pérez y Porlán, 2000, así como la web de la Red: www.redires.net.

³ Una información más completa sobre la campaña del Manifiesto pedagógico “No es Verdad” puede consultarse en la web de la Red IRES: www.redires.net.

participa y se toman decisiones en la escuela, como forma de mejorar la propia institución y como estrategia para profundizar en la formación ciudadana de los estudiantes (García y De Alba, 2007).

A partir de la discusión sobre este conjunto de cuestiones, cada clase elaboró una serie de propuestas de manera gráfica, a modo de exposición, y con un breve texto.

Después de un mes aproximadamente, se inscribieron un total de veinte docentes con sus respectivas clases y se celebró una reunión de coordinación en la que se afinaron los detalles de la jornada en cuestión.

Finalmente, se celebró el Encuentro (el día 23 de marzo de 2011), en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, con veinte aulas -como se ha dicho-, que sumaban un total aproximado de cuatrocientos alumnos. De ellas, cuatro pertenecían a la educación infantil, seis a la educación primaria, siete a la educación secundaria obligatoria, una a un ciclo formativo de integración social y una a un programa de cualificación profesional inicial (PCPI).

El desarrollo de la actividad tuvo varios momentos. En el primero de ellos, durante la mañana, cada aula montó un stand en el patio de la Facultad en el que se expusieron los materiales producidos. Como se ha dicho, se trataba de materiales gráficos que iban desde murales hasta maquetas, pasando por dibujos o álbumes. Durante este tiempo, las chicas y chicos fueron interactuando, visitando las producciones de sus compañeros y conociendo sus propuestas. Francesco Tonucci también visitó todos los stands, tomando notas y preguntando a los estudiantes para que aclararan o profundizaran en sus propuestas.

A continuación, los alumnos pasaron al salón de actos de la Facultad, donde expusieron de manera oral a sus compañeros el resultado de su trabajo. Este momento se realizó en dos fases. En primer lugar lo hicieron los alumnos de infantil y primaria y a continuación los de educación secundaria. Tonucci presidió la mesa y cerró esta masiva puesta en común. Y, ya por

la tarde, se desarrolló una conferencia-colquio en la que el propio Francesco Tonucci realizó una síntesis de las aportaciones de los alumnos durante la mañana, seguida de sus reflexiones en torno a las mismas⁴.

Conclusión

El contenido de algunas de estas experiencias constituye el núcleo central de las aportaciones de este número de la revista, por lo que no entraremos en el mismo. Sin embargo, si nos parece necesario destacar algunos aspectos a modo de conclusión:

– En primer lugar es destacable la gran acogida de la propuesta. Tanto es así que la respuesta inmediata de decenas de profesores nos obligó a limitar la participación para evitar el peligro de que la actividad se hiciera inviable. Esta situación contradice la imagen de una realidad escolar anquilosada, poco participativa y apática. Parece que cuando se hacen propuestas innovadoras e ilusionantes son muchos los docentes que se animan a romper con sus rutinas habituales.

– En segundo lugar, nos parece necesario resaltar la inmensa capacidad de innovación y de hacer propuestas de los niños, niñas y adolescentes. A lo largo de la jornada quedó demostrado el hecho de que cuando se da la palabra a las alumnas y alumnos, fuera del contexto formal escolar y de las presiones de la evaluación, tienen muchas cosas importantes e interesantes que decir.

– Por último, señalar la demanda generalizada de dar continuidad a esta actividad. Y esto en dos sentidos: adoptando el compromiso por parte de los docentes de llevar adelante algunas de las propuestas de sus estudiantes e intentando extender este tipo de iniciativas y experiencias, como un modo más de construir un modelo de escuela más acorde con las necesidades de los chicos y chicas de hoy. En este sentido, surgieron propuestas de publicaciones y difusión, tanto por internet, como por otros medios. Este número constituye un paso en este compromiso.

⁴ El contenido de la intervención de F. Tonucci se recoge en el artículo siguiente de este número de *Investigación en la Escuela*, bajo el título *La escuela que queremos: "Aprender con besitos"*.

REFERENCIAS

- ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS (1989). Resolución 44/25, de 20 de noviembre. *Convención sobre los Derechos del Niño*. <<http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>> (consultado el 1 de julio de 2012).
- GARCÍA, J.E.; GARCÍA, F.F.; MARTÍN, J. y PORLÁN, R. (2007). ¿Son incompatibles la escuela y las nuevas pautas culturales? *Investigación en la Escuela*, 63, 17-28.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. y DE ALBA (2007). Educar en la participación como eje de una educación ciudadana. Reflexiones y experiencias. *Didáctica Geográfica*, 9, 243-258.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. y PORLÁN, R. (2000). El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar). *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 16 de febrero de 2000, vol. V, nº 205. <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-205.htm>> (consultado el 28 de junio de 2012).
- HABERMAS, J. (1986). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- MONTALVO, S.; MARTÍNEZ, M. y ROMERO, S. (2011) La escuela que queremos. *Cuadernos de Pedagogía*, 417, 88-91.
- PORLÁN, R. (1993). *Constructivismo y escuela*. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje por investigación. Sevilla: Díada.
- TONUCCI, F. (2007). *Con ojos de niño*. Buenos Aires: Losada.
- TONUCCI, F. (2009). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia? *Investigación en la Escuela*, 68, 11-24.

ABSTRACT

The school that we desire

This paper argues that the school must take into account, in an effective and profound way, the point of view of children and teenagers; on the one hand, because it is a recognized right and, on the other one, because it favours the awakening of their consciousness as individuals, their self-worth, their responsible involvement in the exercise of rights and duties and in the transformation of the own school. To illustrate that, the article also describes the experience of twenty classrooms of Seville that for a time worked on the school model that students want and the collective journey celebrated in the Faculty of Sciences of Education to present and share their conclusions and proposals.

KEY WORDS: *Students' Conceptions; Participation; Democratic Education; School Change.*

RÉSUMÉ

L'école que nous souhaitons

Cet article soutient que l'école doit prendre en compte, d'une manière efficace et profonde, le point de vue d'enfants et d'adolescents; d'une part, parce qu'il s'agit d'un droit reconnu et, d'une autre, parce qu'il favorise l'éveil de leur conscience en tant qu'individus, leur estime de soi, leur implication responsable dans l'exercice des droits et des devoirs et dans la transformation de l'école. Pour illustrer cela, l'article décrit également l'expérience de vingt salles de classe de Séville qui ont travaillé, pendant un temps, sur le modèle de l'école que les élèves veulent ainsi que la journée collective à la Faculté des Sciences de l'Éducation pour présenter et partager leurs conclusions et leurs propositions.

MOTS CLÉ: *Représentations des élèves; Participation; Éducation démocratique; Changement de l'école.*