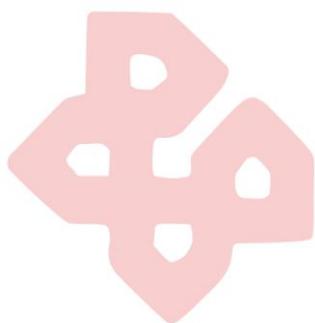




## ¿QUÉ QUEDA DE LO VIVIDO EN LA ESCUELA?

*What remains of the school experience?*



*Maria Isabel Pomar y Carme Pinya*  
*Universidad de Las Islas Baleares*  
E-mail: [carme.pinya@gmail.com](mailto:carme.pinya@gmail.com)

### Resumen:

*El trabajo que presentamos es un estudio cualitativo de carácter biográfico sobre la experiencia escolar y su repercusión en la vida actual de jóvenes ex alumnos de la escuela pública. El trabajo tienen dos finalidades: a) conocer las repercusiones de la escuela en la construcción de la identidad del alumnado y b) incorporar las voces de antiguos alumnos a la reflexión sobre el presente y con la mirada puesta sobre el futuro y los retos que se presentan.*

*El estudio se enmarca en el movimiento conocido como la voz del alumnado, que considera al alumnado un experto valioso para la mejora de la escuela. Para ello se han recogido, a través de la entrevista en profundidad, las interpretaciones de doce alumnos entre 17 y 34 años escolarizados entre los cursos académicos 1992-1993 y 2006-2007.*

*Las conclusiones revelan información sobre aquello que es más importante aprender en la escuela, sobre las condiciones que lo favorecen y sobre las estrategias docentes que lo potencian. Las voces recogidas de los alumnos muestran visiones ricas sobre los aprendizajes realizados y la pervivencia de la experiencia escolar pasados los años cuando establecen una relación directa entre su identidad y su experiencia escolar. En este sentido, son un indicador para evaluar a largo plazo las finalidades educativas y las prácticas escolares.*

**Palabras clave:** *construcción de la identidad, experiencia escolar, investigación biográfica, jóvenes, mejora de la escuela, voz del alumnado*

**Abstract:**

*The work we are submitting is a qualitative biographical study of the school experience and its repercussions on the current lives of young people who are ex-students of state schools. The work has two aims: a) to get to know about the repercussions of school on building the student's identity and b) to include ex-students voicing reflections on the present and looking to the future and the challenges presented.*

*The research was framed within the movement known as the Student Voice which considers the student to be a valuable expert for improving schools. Therefore, using in-depth interviews, the interpretations of twelve students between 17 and 34 years old, who left school in the 1992-1993 and 2006-2007 academic years were collected.*

*The conclusions reveal information about what it is most important to learn at school, the conditions that encourage this and the teaching strategies that boost it. The student voice collected demonstrated rich views on what was learned and the persistence of their school experience over the years where they established a direct relationship between their identity and their school experience. Therefore, they are an indicator for long term assessment of the purposes of education and school practices.*

**Keywords:** *biographical research, identity construction, school experience, school improvement, student voice, young people*

## 1. Introducción

¿Qué significado atribuyen los jóvenes a su experiencia escolar? ¿Qué relación ven entre aquello que vivieron en la escuela y su vida actual? ¿Cómo lo valoran pasados los años? Saber cuál es la incidencia de la escuela con el paso del tiempo nos permite identificar las huellas que permanecen y que, por lo tanto, merecen ser consideradas como verdaderamente educativas.

Estas reflexiones suelen ser fruto de una mirada más centrada en la práctica y la reflexión docente que en la acción y el pensamiento de los alumnos. Son escasos los estudios sobre la experiencia escolar, basados en relatos retrospectivos de ex alumnos; y los existentes están centrados en las etapas de Secundaria y Bachillerato (Calvet y Pastor, 2008; Guzmán y Saucedo, 2007; Hernández, 2011).

El interés por averiguar la incidencia de la escuela en la vida de las personas adultas se concreta en los argumentos siguientes:

- Cualquier proyecto educativo contiene finalidades que apuntan al presente de los alumnos pero que están claramente orientadas a su vida adulta: «Contribuir a formar personas dialogantes...», «Formar personas críticas...», son ejemplos de afirmaciones presentes en muchos proyectos educativos. Es evidente que estas pretensiones pueden y deben ser evaluadas a corto plazo cuando los alumnos permanecen en la escuela, pero ¿conocemos su repercusión en la vida adulta? ¿se puede afirmar con seguridad que se han asumidos dichos objetivos? No podemos obviar que los propósitos educativos son a largo plazo y que sus resultados van más allá de simples índices de éxito o fracaso. Recoger la voz del alumnado es una estrategia para valorar, evidenciar y documentar la transferencia real de estas finalidades a la vida

adulta del alumnado, revisando a su vez si la actuación docente al respecto es suficiente.

- La escuela pública en la que se enmarca el estudio (CEIP Es Pont de Palma, Mallorca), es un centro innovador, con un proyecto riguroso, consistente y arraigado en la mejor tradición pedagógica; una escuela abierta a los avances educativos y a los cambios que las transformaciones sociales reclaman. Es un centro pionero y referente para muchos docentes. Navegar contracorriente, no dejarse llevar por propuestas cómodas y superficiales no es fácil, muy al contrario, implica un alto nivel de exigencia y riesgo. Saber cuál ha sido la incidencia del trabajo realizado en la escuela durante las últimas décadas puede ayudar a valorar la inversión realizada, mantener la satisfacción por el trabajo realizado y exaltar el orgullo de formar parte de un proyecto pedagógico de calidad.

Las innovaciones educativas son habitualmente evaluadas por parte de la misma institución o por parte de instancias superiores y en pocas ocasiones se cuenta con las valoraciones del alumnado (Pekrul y Levin, 2007). Para llevar a cabo una interpretación precisa de la realidad educativa es indispensable tener en cuenta la perspectiva del alumnado; su voz diversifica y pluraliza las posibilidades de adoptar decisiones de mejora. Más aún si cabe al tratarse de una escuela democrática. Este trabajo es una oportunidad para recoger las interpretaciones del alumnado sobre estas prácticas innovadoras, sobre su impacto y relevancia en la vida actual, para así poder redefinirlas.

Una escuela democrática escucha y tiene en cuenta la voz de toda la comunidad educativa. En la escuela Es Pont se llevan a cabo múltiples propuestas en este sentido; por lo tanto, no es ésta una acción neutral sino que forma parte de la aspiración real de una escuela democrática y participativa. Escuchar la voz del alumnado es un paso en el compromiso de la escuela de hacer partícipe a toda la comunidad en la búsqueda de una educación de calidad.

- Vivimos tiempos difíciles para la escuela pública. En el panorama nacional se ha instalado el descrédito y la desconfianza sobre la figura docente y sobre la calidad de la enseñanza que están ofreciendo hoy en día la red de escuelas públicas. Experiencias como la que presentamos, ayudan a evidenciar que una escuela de calidad es posible y nos permiten defender y reivindicar con más firmeza unas condiciones educativas dignas para nuestros alumnos.

## 2. La voz del alumnado

El movimiento *La voz del alumnado* se ha desarrollado en los últimos veinte años, sobre todo en el panorama anglosajón, especialmente en el Reino Unido, fruto de los trabajos de Fielding (2004a, 2004b, 2009) y Flutter y Rudduck (2004, 2007). En el contexto nacional podemos destacar las aportaciones de Susinos (2009), Susinos y Rodríguez-Hoyos (2011) y Susinos, Rojas y Ceballos (2011).

Este movimiento promueve la participación activa del alumnado en la mejora de las políticas, las prácticas organizativas y curriculares, así como de las condiciones escolares. Escuchar sus voces significa dar valor al sentido que otorgan a sus vivencias, conocer sus preocupaciones y valoraciones sobre la experiencia escolar, profundizando así en la idea del alumno como protagonista de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Son numerosos los estudios que ponen de manifiesto la importancia de la contribución del alumnado, (Bragg, 2011; Calvo, Haya y Rodríguez-Hoyos, 2010; Calvo y Susinos, 2010; Cremin, Mason y Busher, 2011; Flutter, 2007a; Fielding y Bragg, 2003; Greene y Hill, 2005; Mannion, 2007; Rudduck, 2007; Rudduck y McIntyre, 2007; Susinos, Rojas y Lázaro, 2011) reconociendo su autoridad pedagógica y la necesidad de crear espacios de intercambio en los centros educativos que faciliten la participación del niños y adolescentes en las decisiones organizativas y curriculares. Espacios para el diálogo y el compromiso que son la clave para la participación del alumnado, para posibilitar la reflexión, la toma de decisiones y la actuación en consecuencia. Espacios que pertenecen a todo el alumnado, incluido aquel que tradicionalmente ha sido silenciado (Arnot, 2006; Arnot y Reay, 2007; Fielding, 2011, 2012; Torres, 2011). Un compromiso relativo al grado de protagonismo del alumnado, al contenido de la participación, a la implicación del colectivo docente y a la inclusión de la diversidad del alumnado.

Incorporar la voz del alumnado supone un cambio de paradigma con un impacto importante en la vida escolar que implica redefinir las barreras de lo posible. Escuchar al alumnado significa cambiar las formas de interacción entre docentes y alumnos, incorporando relaciones más democráticas y la participación de los alumnos en la toma de decisiones de manera activa y auténtica.

Tanto las iniciativas escolares como las investigaciones que recogen la voz del alumnado tienen, en palabras de Flutter (2007b) un alto potencial como herramienta para la formación y la innovación docente, ya que favorecen que el profesorado revise sus propósitos y su mirada sobre el alumnado, se interroge sobre su intervención y sobre las relaciones que mantiene con el alumnado, planteándose así nuevos objetivos profesionales. Nos invitan, como recuerda Susinos (2012, p.18) «a reordenar nuestros pensamientos y nuestras prácticas para dar cabida a nuevas formas de administrar lo que vamos descubriendo que pueden y deben decidir los jóvenes». En definitiva, se convierten en una herramienta de aprendizaje para el profesorado y, en consecuencia, en un catalizador del cambio. Coincidiendo esta pretensión con la finalidad de nuestro estudio.

### **3. Contexto de estudio: Escuela pública Es Pont**

La escuela está en el barrio Son Gotleu de Palma (Mallorca). Durante la época de la explosión del turismo se convirtió en una zona que concentra altos índices de

población inmigrante. El nivel socioeconómico de las familias que viven en el barrio es bajo, con unas tasas de paro considerables.

La falta de infraestructura, de servicios y la densidad de población han generado una degradación del barrio y de las relaciones de convivencia de sus vecinos. Así, Son Gotleu, se ha convertido en un gueto dónde los conflictos sociales son frecuentes, acentuando más si cabe la visión negativa que el resto de la población de la ciudad de Palma tiene del barrio (Vecina, 2012).

Es Pont es una escuela pública que incluye el segundo ciclo de educación infantil (3-6 años) y educación primaria (6-12 años). En el curso 2012-2013 escolarizaron 207 alumnos con un claustro de 20 docentes. Aunque existen familias de otros barrios de la ciudad que eligen esta escuela por sus planteamientos educativos, la mayoría del alumnado reside en el barrio y tiene una procedencia geográfica diversa (52% son españoles, frente a 48% de alumnado inmigrante).

Tener presente esta realidad junto con el convencimiento constante de su obligación como institución educativa de dar respuesta a las necesidades de la sociedad, ha hecho que la escuela construya un proyecto<sup>1</sup> basado en la participación democrática y comprometida en la acción conjunta con diferentes servicios del barrio.

Para poder llevar a cabo la propuesta del centro, se articulan, entre otros, los siguientes programas: Proyectos de trabajo como proceso investigador compartido, Filosofía 3/18<sup>2</sup> para trabajar habilidades de pensamiento y diálogo filosófico, Educación artística como herramienta de comunicación y expresión, Programa eco ambiental para la concienciación de cómo implicarnos para vivir en un mundo sano.

En estos programas y en otras iniciativas escolares, la participación del alumnado es un elemento clave, tanto para los aprendizajes curriculares como para las cuestiones de organización escolar. Ello implica poner a los alumnos en situación de aprender habilidades de gobierno colectivo, el intercambio de posiciones, el respeto por el otro, la toma de decisiones dialogadas, la participación directa y, a través de la representación delegada, la asunción de responsabilidades.

En el ámbito curricular esta participación se concreta en la definición de objetivos, la selección de contenidos, el diseño de las actividades de aprendizaje y los procesos de evaluación. El alumnado participa aportando ideas, sugerencias, tomando decisiones, actuando en consecuencia y evaluando las decisiones y acciones.

En cuanto al ámbito organizativo, existen en la escuela espacios de participación basados en el dialogo, en la decisión compartida y en el compromiso de acción como son las tutorías colectivas de aula, las reuniones de delegados de curso

---

<sup>1</sup> En el blog de la escuela <http://ceipespont.blogspot.com.es> se puede consultar su propuesta educativa.

<sup>2</sup> Filosofía 3/18 es el nombre que recibe el proyecto internacionalmente conocido como Philosophy for Children; creado por M. Lipman a finales de los 80.

o las prácticas restaurativas implementadas desde el curso 2011-2012 para favorecer una buena convivencia entre toda la comunidad escolar.

#### 4. Método

Las finalidades de este trabajo son conocer la contribución de la escuela a la construcción de la identidad actual de los jóvenes e incorporar sus voces a la reflexión sobre el presente y futuro de la escuela. El análisis de estas experiencias puede facilitar el ejercicio prospectivo sobre el sentido de la escolarización primaria, sobre sus finalidades y sobre las prácticas docentes que se desarrollan para conseguirlas. ¿Qué queremos conseguir? ¿Hacia dónde dirigimos nuestros esfuerzos? ¿Qué queremos mantener y qué queremos cambiar? ¿De qué nos sentimos orgullosos y satisfechos como docentes? Son preguntas que pueden orientar la interpretación de las palabras de los ex alumnos de la escuela participantes en este estudio. Palabras sugerentes, llenas de significado, que nos remiten a cuestiones sobre educación verdaderamente relevantes.

Para responder a estas finalidades se ha desarrollado un trabajo de investigación biográfico sobre el sentido atribuido por los jóvenes a la experiencia escolar y sobre el papel que tiene en sus vidas actuales. En congruencia con este planteamiento centrado en la escucha de la voz del alumnado y dado su carácter interpretativo, la metodología cualitativa es la más adecuada para acceder a los significados construidos por los sujetos sobre su paso por la escuela infantil y primaria.

Dada la finalidad claramente exploratoria de la investigación se ha utilizado como estrategia metodológica la entrevista en profundidad. Se han entrevistado a doce ex alumnos de la escuela, con edades comprendidas entre los 17 y los 34 años y que cursaron el último nivel de primaria o EGB (Educación General Básica) entre los cursos 1992-1993 y 2006-2007. Por tanto, en un extremo de la muestra han transcurrido sólo 5 años desde que abandonaron el centro y en el otro extremo 20 años, lo que ha permitido elaborar una mirada más longitudinal desde nuestro interés por centrar la atención en la trayectoria educativa del centro.

Como es propio de la investigación cualitativa, la selección de la muestra responde a criterios de relevancia y significación para el estudio (Flick, 2004). Se trata, por tanto, de un muestreo intencional en función de la capacidad explicativa de los sujetos para responder a la pregunta de investigación. Además, se ha procurado respetar al máximo la variación en los criterios de sexo, lugar de residencia familiar durante la escolarización y continuación de los estudios en etapas no obligatorias; obviando criterios relacionados con los resultados, rendimiento y éxito escolar.

Veamos a continuación una tabla con las características de la muestra y la codificación utilizada para la posterior presentación de resultados. Los datos

corresponden son del momento de la entrevista (septiembre 2012-noviembre 2013) y los nombres no corresponden con la realidad:

Tabla 1  
Características de la muestra

Nombre	Último curso en la escuela	Edad	Residencia	Profesión/ estudios
José	1992-1993	34	Son Gotleu	Profesor universitario
Maite	1994-1995	31	Son Gotleu	Maestra de Educación Infantil
Carme	1994-1995	30	Son Gotleu	Psicóloga
Miguel	1995-1996	30	Son Gotleu	Mecánico de coches
Fátima	1997-1998	25	Son Gotleu	Vendedora en el mercado
Joan	1997-1998	25	Otro barrio de Palma	Estudiante de ciencias del Mar
Marc	1997-1998	25	Otro barrio de Palma	Licenciado en Historia
Rafel	2000-2001	24	Son Gotleu	Cocinero
Raquel	2002-2003	21	Son Gotleu	Estudiante de veterinaria
Mar	2002-2003	22	Son Gotleu	Trabaja en un centro de estética
Luisa	2006-2007	17	Son Gotleu	Estudiante de 2º de bachillerato
Marina	2006-2007	17	Otro barrio de Palma	Estudiante de 2º de bachillerato

Se ha planteado un modelo de entrevista semiestructurado abordada a través de las dimensiones siguientes: ámbito laboral, ámbito académico, relaciones personales y afectivas, y vivencia como ciudadano. Cada entrevista se ha realizado de manera individual y facilitando la expresión libre, extensa y profunda del entrevistado; y ha sido registrada en audio y transcrita posteriormente para ser analizada con el software de tratamiento de datos cualitativos N-Vivo, versión 10.

Las entrevistas se han desarrollado garantizando el anonimato de los entrevistados y la confidencialidad, negociando con los participantes las limitaciones del estudio y la difusión de resultados.

El análisis de los datos recogidos se llevó a cabo después de una categorización y codificación de la información recogida. El diseño del sistema de categorías responde a un método deductivo con el objetivo de evitar las distorsiones que pueden provocar las clasificaciones previas. Así, la estructura conceptual que se presenta deriva de lo que se conoce como una categorización naturalista que emerge de los propios datos.

En la tabla 2 se sistematizan los elementos definitivos que componen el sistema de categorías y a partir del cual se presentan los resultados.

Tabla 2  
Sistema de categorías

DIMENSIÓN 1: El interés por seguir aprendiendo	
CATEGORÍA 1: Vida actual	SUBCATEGORÍAS 1.1. Apertura a nuevos intereses e inquietudes 1.2. Interés por profundizar en los conocimientos 1.3. En diferentes ámbitos de su vida 1.4. Interés por el arte y valoración como fuente de placer y conocimiento 1.5. Hacerse preguntas como estrategia para seguir aprendiendo 1.6. Coraje para ir más allá de los límites de lo conocido 1.7. Satisfacción por ser personas curiosas 1.8. Vivencia acaparadora frente a la inmensidad del conocimiento 1.9. Visión multidisciplinar de la realidad
CATEGORÍA 2: Aportación de la escuela	SUBCATEGORÍAS 2.1. El respeto hacia los intereses y preocupaciones de los alumnos 2.2. La acogida de los interrogantes y propuestas de los alumnos 2.3. La invitación por preguntarse el porqué de todo, cuestionar y hacerse preguntas 2.4. La motivación por incitar el deseo de saber más allá de los ámbitos conocidos y confortables 2.5. Los proyectos de trabajo 2.6. El proyecto Filosofía 3/18 2.7. El enfoque metodológico de la música y la educación artística 2.8. Las salidas frecuentes 2.9. La visitas a la escuela de personas adultas 2.10. La variedad de ámbitos abordados y el apoyo recibido para sentirse capaces de encararlos
DIMENSIÓN 2: Pensar de forma crítica y reflexiva	
CATEGORÍA 1: Vida actual	SUBCATEGORÍAS 1.1. La duda como actitud, el profundizar en el análisis de la realidad y la inclinación a un pensamiento esmerado 1.2. La independencia de pensamientos 1.3. El pensamiento basado en la razón 1.4. Un pensamiento comunicado con la argumentación. Gusto por el debate
CATEGORÍA 2: Aportación de la escuela	SUBCATEGORÍAS El proyecto de Filosofía 3/18: 2.1. Inclinación por un pensamiento crítico y reflexivo 2.2. Interrogación constante y análisis profunda 2.3. Las preguntas abiertas 2.4. La formación de un pensamiento propio que busca respuestas a través de la razón 2.5. Pensar con más claridad y profundidad 2.6. La exigencia de un pensamiento esmerado 2.7. Las sesiones de filosofía como el espacio para la deliberación de argumentos 2.8. Clima que invita a pensar con rigor y respeto hacia los demás  Los proyectos de trabajo: 2.9. La mejora de las habilidades de pensamiento 2.10. Profundizar en las preguntas iniciales 2.11. Búsqueda y análisis de la información 2.12. El diálogo y el aprendizaje de estrategias comunicativas
DIMENSIÓN 3: Saber convivir	
CATEGORÍA 1: Vida actual	SUBCATEGORÍAS 1.1. El respeto hacia los demás 1.2. El cuidado de los demás 1.3. La cooperación frente la competición

	1.4. La implicación como ciudadano o ciudadana
CATEGORÍA 2:	SUBCATEGORÍAS
Aportación de la escuela	2.1. Una escuela pequeña, familiar 2.2. La preocupación de los docentes por los alumnos 2.3. El fomento del trabajo en grupo 2.4. Las actividades de toda la escuela 2.5. Las tutorías colectivas y las juntas de delegados 2.6. El fomento de los vínculos afectivos entre alumnado
<hr/>	
DIMENSIÓN 4: Tener estrategias para continuar aprendiendo	
CATEGORÍA 1:	SUBCATEGORÍAS
Vida actual	1.1. Autonomía y capacidad para dirigir la propia vida 1.2. Uso de las habilidades de pensamiento 1.3. Uso de estrategias de trabajo intelectual 1.4. En diferentes ámbitos de su vida
CATEGORÍA 2:	SUBCATEGORÍAS
Aportación de la escuela	La autonomía: 2.1. Responsabilidad del propio aprendizaje 2.2. Toma de decisiones 2.3. Confianza en los docentes 2.4. Reconocimiento del esfuerzo y los avances 2.5. Autoconocimiento y aceptación de uno mismo  Los proyectos de trabajo: 2.6. Estrategias de tratamiento y análisis de la información 2.7. Estrategias de comunicación del conocimiento construido
<hr/>	
DIMENSIÓN 5: La satisfacción de haber ido a la escuela Es Pont	

## 5. Resultados

Los resultados se presentan estructurados en las cinco dimensiones de análisis:

### 5.1. Dimensión 1: El interés por seguir aprendiendo

El interés por continuar aprendiendo es una de las premisas señaladas, tanto por las personas que aún se están formando en el instituto o a la universidad como por aquellas otras que ya se han incorporado al mundo laboral: «cuando tengo interés por alguna cosa, tengo iniciativa para buscar la información de aquello que quiero saber» (Rafel), afirmaciones como ésta están presentes en todas las entrevistas para referirse a cualquier aspecto de su vida actual.

La apertura a nuevos intereses y a nuevas posibilidades de conocer tiene en las preguntas uno de los pilares básicos porque, como afirma Luisa: «es importante hacerse preguntas. La manera de plantear las cosas, de cuestionar. Porque, de hecho, hacerse preguntas es la única manera de aprender». Las preguntas, el reconocimiento de aquello que se sabe es vivido como la espira que moviliza su capacidad para sorprenderse, de maravillarse ante las personas, los hechos y los fenómenos. Se manifiesta así una curiosidad epistemológica que trasciende lo conocido y facilita iniciar caminos nuevos, ámbitos inexplorados.

Hay unanimidad en reconocer la influencia de la escuela en su vida actual, haciendo una referencia clara a como el respeto hacia los intereses y preocupaciones que tenían de pequeños les ha potenciado y mantenido la inclinación hacia nuevos aprendizajes. Claramente lo expresa Joan: «Es Pont me ha dado estas ganas de conocer, de aprender, recuerdo que nos animaban mucho a la curiosidad, a preguntarlo todo, a averiguar el porqué de todo».

Los proyectos de trabajo y el proyecto filosofía 3/18 son señalados como elementos clave de este respeto, así como de la generación de nuevas inquietudes y del cultivo de las preguntas. Lo corrobora Mar cuando afirma: «los proyectos me han ayudado a tener intereses, a conocer cosas nuevas, a tener ganas de descubrir el mundo». O Marina, cuando expresa la vivencia placentera que acompañaba la búsqueda de respuestas: «era todo nuevo, cosas que no conocías, interrogantes... y era sobre lo que hacíamos preguntas y buscábamos información. ¡Íbamos a buscar, a investigar y a encontrar! »

Lo mismo sucede con la música y la educación artística, son reconocidas ambas como espacios de descubrimiento aludiendo sobre todo al enfoque metodológico con el que eran y son tratadas en la escuela. Entre las estrategias docentes destacadas aparece el énfasis en la interpretación, facilitada por las salidas a exposiciones y museos.

Aprendías a sentir una estimación hacia el arte. Recuerdo muchas visitas a la Fundación Miró en las que aprendíamos a interpretar los cuadros, qué emociones, sentimientos o ideas había detrás de cada cuadro. Todas las salidas tenían un sentido y a medida que crecíamos las salidas eran más exigentes. (Rafel)

El respeto a los intereses de los alumnos así como el descubrimiento de nuevos mundos son señalados como factores clave que explican las ganas de ir a la escuela que sentían los alumnos cuando eran niños; unas ganas de aprender que continúan presentes en sus vidas. Una escuela donde la sorpresa y el misterio forman parte de su día a día, estimulando las aptitudes y las actitudes que habilitan para la aventura de aprender, como afirma Rafel: «una cosa importante de la escuela es que ofrecía cosas extraordinarias para sorprender al alumno, y eso te ayuda a aprender que en la vida te encontrarás con cosas que te harán alucinar».

## **5.2. Dimensión 2: Pensar de forma crítica y reflexiva**

El pensar de forma crítica y reflexiva es una contribución importante de la escuela. ¿Cómo caracterizan este pensamiento crítico y esmerado? ¿Qué evidencias aportan de su presencia en sus vidas? ¿Qué atribuyen a la escuela?

Una de las características que atribuyen a este pensamiento es la interrogación constante, la ampliación del análisis de la realidad considerando puntos de vista diversos. Fruto de esta actitud cuestionadora que no se conforma con las primeras impresiones o informaciones, encontramos la inclinación a un pensamiento esmerado que busca el contraste y que es autoexigente.

No quedarte con lo primero que te dicen, siempre contrastar las cosas, no puedes juzgar sólo por una apariencia o por una cosa que te hayan dicho. Tienes que contrastar la información, no quedarte siempre con lo primero, tienes que buscar maneras de mirar. (Luisa)

Una segunda característica es la independencia de pensamiento. Pensar por sí mismo es interpretado como un acto de libertad de juicio que protege del adoctrinamiento, aleja las visiones dogmáticas, facilita cuestionar las certezas propias y ajenas, y da coraje para la acción.

Pensar con rigor y claridad, fundamentar las opiniones y los actos en criterios racionales y pertinentes, es también una de las características señaladas. Algunas de las personas nos hablan directamente de conceptos como la razón, la lógica y, también, la coherencia entre el pensamiento y la acción.

La dinámica de preguntarse el porqué de las cosas y razonar desde un criterio lógico. Me pregunto el porqué de todo lo que hago y sin duda esto lo he aprendido en la escuela. Las cosas importantes de mi vida tienen que tener una base razonada. Creo que es muy importante, no se puede ir por la vida sin saber porqué se hacen las cosas. Yo procuro ser consciente, no quiere decir que lo consiga. (Marina)

Finalmente, una cuarta característica hace referencia al uso de la argumentación. Los desacuerdos, la diversidad de interpretaciones y opiniones, además de orientar el diálogo en una dirección constructiva, alentan la independencia y la tolerancia intelectual. Luisa lo afirma claramente: «si no piensas igual que los demás, te tienen que dar argumentos. Debatir, argumentar, defender las cosas, todo se puede hablar y la dialéctica nos ayuda a resolver problemas».

En cuanto a la aportación de la escuela, la mayor parte de las personas que en su momento trabajaron el proyecto Filosofía 3/18 destacan como éste ha contribuido a su inclinación por un pensamiento crítico y reflexivo, capaz de formular juicios. «Sin la filosofía no hubiese sido capaz de razonar y preguntarme siempre el porqué de las cosas» (Maite).

Atribuyen a la filosofía el hecho de facilitar la formación de un pensamiento propio que busca respuestas a través de la razón, y haber aprendido a pensar con más claridad y profundidad. Miguel señala que: «la filosofía me ha servido para desarrollar la mente y para ver que hay otras salidas, otras formas de entender las cosas».

Además de la filosofía resaltan la aportación de los proyectos de trabajo en la mejora de sus habilidades de pensamiento, así como de todas aquellas múltiples situaciones y propuestas de la escuela que invitaban al diálogo, un diálogo con los compañeros y los docentes con los que convivían.

Es lo que más recuerdo de la escuela de los proyectos; las tardes en la biblioteca del barrio buscando información. De una frase ibas a sacar todo lo

que podías. Te enseñaron eso, que no te podías fiar de lo que ponía un folio, tenías que mirar por todo, comparar... Te enseñan a discutir; yo me acuerdo que siempre estaba en desacuerdo con mis compañeros y en los proyectos siempre era discutir, discutir, discutir... como en filosofía. (Raquel)

### 5.3. Dimensión 3: Saber convivir

Tolerancia, aceptación y valoración de las diferencias son conceptos utilizados para referirse al valor del respeto presente en sus vidas. «No despreciar a los demás porqué sean diferentes» dice Marc con firmeza; mientras Luisa afirma que el respeto es uno de sus valores principales.

El valor de la disponibilidad y la idea de cuidar a los demás va ligada a valorar y tener en cuenta lo que los demás hacen por ti y agradecerlo: «yo he aprendido que no pasa nada por pedir ayuda, a mi me cuesta mucho pedir ayuda y la escuela me ha ayudado mucho» (Luisa).

La empatía posibilita unas relaciones basadas en la cooperación y el intercambio, fundamentales para la convivencia. Así lo señalan algunas de las personas aludiendo tanto al ámbito personal, como al académico o laboral:

En el trabajo, tenemos que ser un equipo para trabajar bien, y es lo que nos enseñaron en la escuela. He tenido mucha suerte con las compañeras de trabajo, hacemos reuniones como las que hacíamos en la escuela y cuando tenemos algún problema lo apuntamos en un papel y lo damos en recepción y luego fijamos un día para hablarlo. (Mar)

Aunque no resulta fácil, como destacan algunos de ellos, porque en ocasiones la voluntad de llegar a acuerdos a partir de la escucha y teniendo en cuenta todas las voces es entendida como una falta de criterio o de carácter para hacer valer las ideas propias.

Finalmente, es señalada su implicación como ciudadanos, resaltando la preocupación e interés por la situación social y por la necesidad de una participación activa en el análisis de la realidad y en la búsqueda de soluciones:

Todos sabemos que la escuela se encuentra en un barrio obrero de clase baja donde hay muchos problemas sociales. Ser una vecina más de este barrio hacía que mi vida fuese como la del reto, no tenía padre, mi madre no sabía leer ni escribir y mis hermanos mayores no habían terminado la escuela primaria. Con este panorama mi vida se presentaba como la del resto, es decir, sin estudios, siendo ama de casa y viviendo una vida en la que mi opinión no cuenta demasiado (Maite).

En referencia a la escuela, destacan que el hecho de ser pequeña y familiar posibilita una relación personal más cercana. «Todo el mundo sabía tu nombre, todos te conocían y tú conocías a todo el mundo» es una evidencia que aparece de forma reiterada en sus reflexiones.

En cuanto al trabajo en grupo, algunos entrevistados citan los talleres en tiempo de patio como una experiencia que ha contribuido al aprendizaje de la atención y el cuidado de los demás. Se trata de una iniciativa que potencia que los mismos alumnos organicen talleres para enseñar aquello que desean o que mejor saben hacer. Ésta se ha convertido en una de las características más significativas y diferenciadoras de la escuela.

Los jóvenes también resaltan las actividades que se organizan en la escuela con carácter festivo, lo que significa compartir valores relativos a la convivencia. «Te enseñan a compartir» afirma Miguel.

Las tutorías colectivas y las juntas de delegados son dos de las propuestas señaladas como facilitadoras de la participación. Una participación que reclama poner en funcionamiento muchas de las habilidades y actitudes relativas a la construcción de un pensamiento crítico y reflexivo, porque como recuerda Marc: «si la escuela no da la posibilidad de participar... y de pensar, porque sino tienes criterio es difícil participar».

Estas características y propuestas de la escuela facilitan los vínculos afectivos entre alumnado y profesorado, así lo recuerda Fátima:

Había muy buena química entre todos, con mis compañeros éramos una piña, a veces discutíamos pero lo arreglábamos y nos llevábamos todos muy bien. Era un grupo muy agradable, muy familiar. Y con los profesores también, nos llevábamos todos muy bien. (Fátima).

#### **5.4. Dimensión 4: Tener estrategias para seguir aprendiendo**

En esta dimensión, resaltan la autonomía y la capacidad de dirigir la propia vida, desde la conciencia de sí mismos. Aluden al uso de las habilidades de pensamiento y de estrategias de trabajo intelectual en el ámbito laboral, académico o en su vida personal:

Es una cosa súper útil, no sólo para organizarte los estudios, también en la vida para organizar las ideas. A la hora de plantear un trabajo en la universidad lo tengo muy claro porque los proyectos de trabajo eran como una versión simplificada de un trabajo de investigación y, claro, la agilidad ya la tengo. (Joan)

Dos son las contribuciones de la escuela: la autonomía ofrecida por el profesorado en los proyectos de trabajo; y la demanda de los docentes de responsabilidad hacia su propio proceso de aprendizaje:

No tenías a nadie que te dijera bla, bla, bla, esto es así y esto se hace así. Aprendías con tus propias manos. Yo tengo el recuerdo de buscar información, coger sólo lo importante, resumirlo y después enseñárselo a la maestra y que ella te dijera sí, pero puedes mejorar eso y esto. Pero lo hacías tú. El hecho de

que la escuela no te diera nada hecho y que sólo te diera las herramientas es la mejor manera de aprender. Tú construyes. (Luisa)

Esta misma demanda de responsabilidad implica la confianza de los maestros en las capacidades de sus alumnos y en sus posibilidades de progreso. Como dice Joan: «si a ti desde pequeño te hacen sentir que vales, te crea un sentimiento de responsabilidad, están esperando algo de ti».

De los proyectos de trabajo resaltan, sobre todo, las estrategias aprendidas para el tratamiento y análisis de la información, así como la propuesta de compartir con los demás los aprendizajes adquiridos.

Sin los proyectos no podría haber aprendido a buscar información, tanto para estudiar, como para cualquier otro aspecto de la vida. Por poner un ejemplo, el otro día no recordaba cómo hacer una raíz cuadrada pero sí recuerdo que existen los delfines rosas y como viven, gracias a un proyecto que hicimos cuando tenía 8 años. ¿Por qué recuerdo una cosa y no la otra? Porque en la primera no participé en el conocimiento, y en la segunda busqué información y lo expliqué a los demás, no hizo falta que lo pusiera en ningún examen, porque es un conocimiento que dura toda la vida. (Maite)

Estrategias que no se entienden aisladas sino en el marco de un aprendizaje con sentido, enfocado a la resolución de los interrogantes que se plantean los alumnos y conectadas con el resto de propuestas dirigidas a facilitar la organización del propio pensamiento. Marc recuerda esta idea cuando, con cierta indignación, critica su experiencia académica posterior:

No se hacen proyectos en el instituto ni en la universidad, ¡se pierde mucho! No he vuelto a hacer nada igual en toda mi vida académica como lo que hacíamos en Es Pont pero me ha valido la pena. (Marc)

### **5.5. Dimensión 5: La satisfacción de haber ido a la escuela Es Pont**

Todos los jóvenes entrevistados reconocen la contribución de la escuela a lo que son ahora, aunque como señala José «no siempre resulta fácil separar qué es de la escuela y qué no». En menor o mayor grado recuerdan con nostalgia sus años vividos en la escuela y se manifiestan agradecidos, privilegiados por haber podido vivir esta experiencia escolar.

Pienso que he tenido mucha suerte yendo a Es Pont [...]. Leí un artículo de un economista que decía que un nuevo modelo económico se tenía que basar en las potencialidades de las personas. Estimular las potencialidades, eso es lo que hacían en Es Pont realmente. (Marc)

Finalmente, las palabras de dos ex alumnas hacen una referencia clara y precisa a un concepto clave para la educación, la felicidad:

Felicidad para poder ir a clase demandando información sobre nuestro proyecto o sobre cualquier duda, felicidad para las tutorías colectivas en las que todos

teníamos alguna cosa que decir. En definitiva, felicidad para aprender cada día. (Maite)

Yo creo que el trasfondo de todo lo que se aprende en la escuela es que tenemos que ser felices con lo que hacemos y nos tiene que gustar lo que hacemos. No importa lo que sea, si eres feliz haciéndolo, hazlo. (Marina)

## 6. Conclusiones

Las aportaciones de los alumnos sobre la escuela pueden enriquecer la reflexión de los docentes sobre su trabajo y servir para el diseño de propuestas de mejora educativa. Este estudio aporta también elementos para valorar los propósitos educativos a largo plazo, así como las iniciativas que se llevan a cabo en la escuela para abordarlos, especialmente, los proyectos innovadores que son incorporados a la vida escolar. En este sentido, la investigación ha sido realizada en sintonía con investigaciones emergentes en este campo (Fielding, 2007; Hernández 2011; Lindley, Brinkhuis y Verhaou, 2011; Susinos, 2009; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011).

La contribución más significativa de esta investigación es la de mostrar la pervivencia de la experiencia escolar pasados los años. Los jóvenes establecen una relación clara entre su identidad actual y la que vivieron en la escuela. Sus reflexiones pueden ser consideradas como una muestra de pensamiento cuidadoso que busca el rigor y la claridad y que hace uso de criterios y evidencias para fundamentar sus juicios. En este sentido son un reflejo de una de las aportaciones que destacan de la escuela: el pensamiento reflexivo. También son un indicador para recordar que la escuela no sólo debe formar en la infancia sino que sus finalidades educativas deben ir más allá de la vida en la escuela y de las experiencias que en ella tienen lugar.

Las afirmaciones de los jóvenes entrevistados remiten a la presencia de cuatro competencias básicas en sus vidas actuales: ser y actuar de forma autónoma, pensar y comunicar, descubrir y tener iniciativa y, saber convivir y habitar el mundo. Estas competencias se ponen de manifiesto, en mayor o menor grado, en sus formas de pensar, actuar y relacionarse con los demás. Claramente identifican las prácticas escolares vividas que han contribuido a su logro y a que formen parte de su identidad.

En esta línea, aluden a dos finalidades básicas que conforman los ejes básicos de la educación obligatoria. Por un lado, potenciar la construcción de un sujeto capaz de pensar de forma crítica, autónoma y curiosa, que le permita decidir y actuar en consecuencia; y por otro lado, estimular la cohesión social a partir del aprendizaje de la convivencia. Las dos estrechamente relacionadas con una educación para la vida democrática, para la formación de ciudadanos que se reconozcan en el seno de la comunidad y actúen en base a los principios democráticos.

Así, son señalados como pilares básicos de la escuela el respeto a los intereses y preocupaciones de los alumnos y la generación de nuevas inquietudes; el afán de contribuir a un pensamiento crítico, reflexivo, esmerado y compartido en el seno del diálogo; la inquietud por enseñar a convivir construyendo relaciones personales empáticas basadas en el respeto, la atención a los demás, la cooperación y el afecto y; finalmente, la preocupación por la adquisición de estrategias que faciliten un aprendizaje autónomo y constante a lo largo de la vida. Claramente concuerdan con buena parte de las aportaciones que se plantean de cara a la mejora de una educación que prepare para continuar aprendiendo a lo largo de la vida y conviviendo mejor (Darling-Hammond, 2001; Fullan, 2002, 2009; Hargreaves y Fink, 2006).

Es una evidencia que para que esta educación de calidad tenga lugar, las aulas deben ser el núcleo central de la intervención, aunque con unas oportunas e imprescindibles acciones en otros niveles educativos. Como afirman Hopkins y Reynolds (2001) si una innovación no incide en la calidad del aprendizaje del alumnado, difícilmente se podrá calificar de mejora. De esta afirmación derivan dos reflexiones: la necesidad de recuperar el discurso sobre las estrategias metodológicas y las prácticas docentes y la conveniencia de poner atención en que las nuevas iniciativas escolares impregnen los planteamientos metodológicos. En caso contrario, existe el peligro de que se queden en la superficie sin incidir en la formación deseada por el alumnado.

En este sentido es relevante el peso que otorgan los jóvenes entrevistados a la mirada del docente, una mirada que valora y hace sentirse valorado, que conforma una disposición y que convierte al alumno en sujeto protagonista de la acción educativa. (Pérez de Lara, 2000).

A su vez, los entrevistados, atribuyen a las propuestas educativas experimentadas toda una serie de propiedades que las hacen infinitamente valiosas: la potencialidad que tienen para generar en el alumnado la curiosidad y el deseo de saber; la obertura que presentan para acoger los interrogantes e intereses de los alumnos a la vez que generan nuevas preguntas y sugieren relaciones entre áreas de conocimiento aparentemente separadas (Morin, 2011); la significatividad explícita e implícita más allá del activismo; la promoción de la iniciativa y la autonomía paralelamente a la responsabilidad y el compromiso con los demás; las exigencias que plantean relacionadas no sólo con el esfuerzo y la constancia, sino también desde la escucha y la confianza del profesorado en las posibilidades del alumnado; la invitación que suponen al pensamiento reflexivo, esmerado y riguroso; la promoción del diálogo y los vínculos afectivos para la cooperación y el aprendizaje compartido; el descubrimiento del placer de aprender y la satisfacción con uno mismo cuando se está bien en la escuela, con lo que se aprende, con lo que se aporta y se recibe de los demás.

Los jóvenes aluden así a una escuela, cuya cultura se caracteriza por: favorecer la construcción de comunidades desde las relaciones personales; desde la participación; la obertura al arte y las humanidades y la promoción de experiencias culturales relevantes.

Podemos concluir que las reflexiones de los jóvenes sobre lo que ahora son y de su forma de habitar el mundo se relacionan claramente con los propósitos de la escuela y con las experiencias educativas vividas. Es especialmente significativo que esta relación entre el presente y lo vivido en la escuela ha sido establecida por ellos mismos, lo cual otorga un mayor valor a la experiencia escolar. Porque se fundamenta en compartir el significado de aquello que se propone al alumnado, porque invita a reflexionar sobre la actividad misma y hacerla propia.

Es posible que esto tenga a ver con el hecho de que los jóvenes recuerden con satisfacción los años vividos en la escuela y se manifiesten agradecidos. La escuela fue un espacio de vida dónde poderse construir como individuo y como comunidad. Como espacio de vida, la escuela necesita también reconstruirse. Ojalá las voces de los jóvenes resulten sugerentes para imaginar nuevos escenarios.

### Referencias bibliográficas

- Annot, M. (2006). Gender voices in the classroom. En C. Skelton, B. Francis y L. Smulyan (Eds.), *The Sage Handbook of Gender and Education* (pp. 407-421). London: Sage.
- Annot, M., y Reay, D. (2007). A Sociology of Pedagogic Voice: Power, Inequality and Pupil Consultation. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28 (3), 311-325.
- Bragg, S. (2011). Now it's up to us to Interpret it: Youth Voice and Visual Methods. En P. Thompson y J. Sefton-Green (Eds.), *Researching Creative Learning: Methods and Issues* (pp. 88-103). London: Routledge.
- Calvet, M., y Pastor, L. (2008). Huellas de las prácticas docentes de la escuela media. *Pilquen*, 5, 1-6.
- Calvo, A. y Susinos, T. (2010). Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado: mejorar la universidad indagando la experiencia. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 14 (3), 75-88.
- Calvo, A., Haya, I. y Rodríguez-Hoyos, C. (2010). Cuando el alumnado dice: «Queremos participar». Una investigación sobre mejora escolar en educación infantil. En A. Manzanares (Ed.), *Organizar y dirigir en la complejidad instituciones educativas en evolución. Actas del XI Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas* (pp. 1-13). Madrid: Wolters Kluwer.
- Cremin, H., Mason, C., y Busher, H. (2011). Problematising Pupil Voice using Visual Methods: Findings from a Study of Engaged and Disaffected Pupils in an Urban Secondary School. *British Educational Research Journal*, 37 (4), 585-603.

- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Fielding, M. (2004a). New wave student voice and the renewal of civic society. *London Review of Education*, 2 (3), 197-217.
- Fielding, M. (2004b). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30 (2), 295-311.
- Fielding, M. (2007). «Beyond «voice»: New roles, relations, and contexts in researching with young people». *Discourse*, 28 (3), 301-310.
- Fielding, M. (2009). Interrogating student voice: Pre-occupations, purposes and possibilities. En H. Daniels, H. Lauder y J. Porter (Eds.), *Educational theories, cultures and learning: A critical perspective* (pp. 101-116). London: Routledge.
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25, 1), 31-61.
- Fielding, M. (2012). Más allá de la voz del alumnado: patrones de colaboración y las exigencias de la democracia profunda. *Revista de Educación*, 359, 45-65.
- Fielding, M., y Bragg, S. (2003). *Students as Researchers. Making a Difference*. Cambridge: Pearson.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flutter, J. (2007a). Student Voice, Student Engagement and School Reform. En D. Thiessen y A. Cook-Sather (Eds.), *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School* (pp. 587-610). Dordrecht: Springer.
- Flutter, J. (2007b). Teacher development and pupil voice. *The Curriculum Journal*, 18 (3), 343-354.
- Flutter, J. y Rudduck, J. (2004). *Consulting Pupils: What's in it for Schools?* London: Routledge.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2009). *The challenge of change: start school improvement now!* Thousand Oaks. Corwin.
- Greene, S., y Hill, M. (2005). Researching children's experience: methods and methodological issues. In S. Greene y D. Hogan (Eds.), *Researching children's experience. Approaches and methods* (pp. 1-21). London: Sage.

- Guzmán, C., y Saucedo, C. (Coords.) (2007). *La voz de los estudiantes: experiencias en torno a la escuela*. México: Ediciones Pomares.
- Hargreaves, A., y Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, 43-58.
- Hernández, F. (Coord.). (2011). ¿Qué nos cuentan los jóvenes? Narraciones biográficas sobre las relaciones de los jóvenes con el saber en la escuela secundaria. *Esbrina*, 8. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/18348>
- Hopkins, D., y Reynolds, D (2001) The Past, Present, and Future of School Improvement: Towards the Third Age. *British Educational Research Journal*, 27 (4), 459-75.
- Lindley, E., Brinkhuis, R., y Verhaou, L. (2011). Too Young to Have a Voice? In S. Miles y M. Ainscow, *Responding to Diversity in Schools* (81-90). Oxon: Routledge.
- Mannion, G. (2007). Going Spatial, going Relational: Why «Listening to Children» and Children's Participation Needs Reframing. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28 (3), 405-420.
- Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Pekrul, S., y Levin, B. (2007). Building student voice for school improvement. En D. Thiessen, y A. Cook-Sather (Eds.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (pp. 711-726). Dordrecht: Springer.
- Pérez de Lara, N. (2000). *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en educación especial*. Barcelona: Laertes.
- Rudduck, J. (2007). Students Voice, Student Engagement and School Reform. En D. Thiessen y A. Cook-Sather (Eds.), *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School* (pp. 587-610). Dordrecht: Springer.
- Rudduck, J., y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Rudduck, J., y McIntyre, D. (2007). *Improving learning through consulting pupils*. London: Routledge.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- Susinos, T. (2012). Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 16-23.

- Susinos, T. y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25, 1), 15-30.
- Susinos, T., Rojas, S., y Lázaro, S. (2011). La voz del alumnado y el cambio escolar en el camino hacia la inclusión educativa: aprendiendo de la experiencia de un centro de Educación Infantil y Primaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5 (2), 83-99.
- Susinos, T., y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44.
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Vecina, C. (2012). Un estudio sobre representaciones sociales de la inmigración en la prensa y en una revista de barrio, *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 32-55.