

Participación Educativa

REVISTA DEL CONSEJO
ESCOLAR DEL ESTADO

Ministerio
de Educación y
Formación Profesional

Consejo
Escolar
del Estado

**Participación, educación emocional y
convivencia**

Vol. **5**/N.º **8**/2018



Consejo Escolar del Estado

PARTICIPACIÓN EDUCATIVA

VOL. 5/N.º 8/NOVIEMBRE 2018

PARTICIPACIÓN, EDUCACIÓN EMOCIONAL Y CONVIVENCIA

ÓRGANOS DE DIRECCIÓN

Consejo de dirección

Presidencia

Ángel de Miguel Casas
Presidente del Consejo Escolar del Estado

Vicepresidencia

Juan Antonio Gómez Trinidad
Vicepresidente del Consejo Escolar del Estado

Secretario

Yolanda Zárate Muñiz
Secretaria del Consejo Escolar del Estado

Vocales

Leticia Cardenal Salazar
Consejera de la Comisión Permanente

José Luis López Belmonte
Consejero de la Comisión Permanente

Carles López Picó
Consejero de la Comisión Permanente

Consejo editorial

Alejandro Andonaegui Moreno
(Consejo Escolar del Estado)

Miguel Ángel Barrio de Miguel
(Consejo Escolar del Estado)

M. Almudena Collado Martín
(Consejo Escolar del Estado)

Antonio Frías del Val
(Consejo Escolar del Estado)

María Soledad Jiménez Benedit
(Consejo Escolar del Estado)

Yolanda Zárate Muñiz
(Consejo Escolar del Estado)

Consejo asesor

Carmen Alba Pastor

Carme Boqué Torremorell

Sonia García Gómez

Isabel Couso Tapia

José Antonio Fernández Bravo

Mariano Fernández Enguita

José Luis Gaviria Soto

María Soledad Jiménez Benedit

Begoña Ladrón de Guevara Pascual

María Luisa Martín Martín

José María Merino Sánchez

Sara Moreno Valcárcel

Francesc Pedró i García

Miriam Pinto Lomeña

Gonzalo Poveda Ariza

Fernando Sánchez-Pascuala Neira

Ismael Sanz Labrador

Rosario Vega García

Presentación

Ángel de Miguel Casas **3**

Entrevista

Entrevista al Secretario de Estado de Educación y Formación Profesional, Alejandro Tiana, realizada por la Directora de Educación y Formación de la Fundación COTEC, Ainara Zubillaga **5**

Ensayos, estudios e investigaciones

La educación emocional requiere formación del profesorado. Rafael Bisquerra Alzina y Esther García Navarro **13**

¿Qué tienen que ver las emociones con la participación en la escuela? Gert Biesta y María-Carme Boqué Torremorell **29**

Participación educativa con inteligencia emocional y moral. Luis Fernando Vilchez Martín **43**

La convivencia escolar desde la perspectiva de investigación para la cultura de paz. Sebastián Sánchez Fernández **55**

Proyectos compartidos por la comunidad educativa. Nélica Zaitegi de Miguel **69**

La Participación de las familias en la educación. Begoña Ladrón de Guevara Pascual **79**

Competencias socioemocionales del profesorado. Juan Vaello Orts y Olga Vaello Pecino **93**

La educación emocional en la infancia y la adolescencia. Maite Garaigordobil Landazabal **105**

Claves para prevenir el acoso y el «ciberacoso»: la mejora de la convivencia y «ciberconvivencia» en los entornos escolares. Rosario del Rey Alamillo y Mónica Ojeda Pérez **129**

Buenas prácticas y experiencias educativas

Participar para construir una educación transformadora. Inmaculada Mayorga Lozano y Ángela Molina Bernáldez. CEIP Andalucía (Sevilla) **145**

Evaluación, Innovación, Participación y Convivencia. M.ª Victoria Napal Urizarbarena. CEIP Infantes de Lara (Soria) **159**

El Jardín de Juanita: una experiencia de participación, ética y convivencia, implicando a la comunidad educativa. Fátima Guitart Escudero. Colegio Obispo Perelló (Madrid) **181**

Aulas Hospitalarias: espacios y currículos específicos para situaciones únicas. José Blas García Pérez. Región de Murcia **195**

Aprendizaje-Servicio en la Escola Solc Nou: una propuesta para la participación y la convivencia. Anna Carmona Alcolea y Laura Campo Cano. Escola Solc Nou (Barcelona) **209**

Master FPlaB: Un proyecto contra el abandono escolar prematuro. Gregorio Alonso Grullón, Fernando Arnejo Calviño, Lara Crespo García, José García Soriano, Irene Gil Gil e Iliá Hernández Martínez. Asociación En la Última Fila (Madrid) **221**

La experiencia metodológica de El Llindar. Begonya Gasch Yagüe. Fundació El Llindar. Cornellá de Llobregat (Barcelona) **237**

El impulso del Aprendizaje-Servicio desde los ayuntamientos. Roser Batlle Suñer. Red Española de Aprendizaje-Servicio **249**



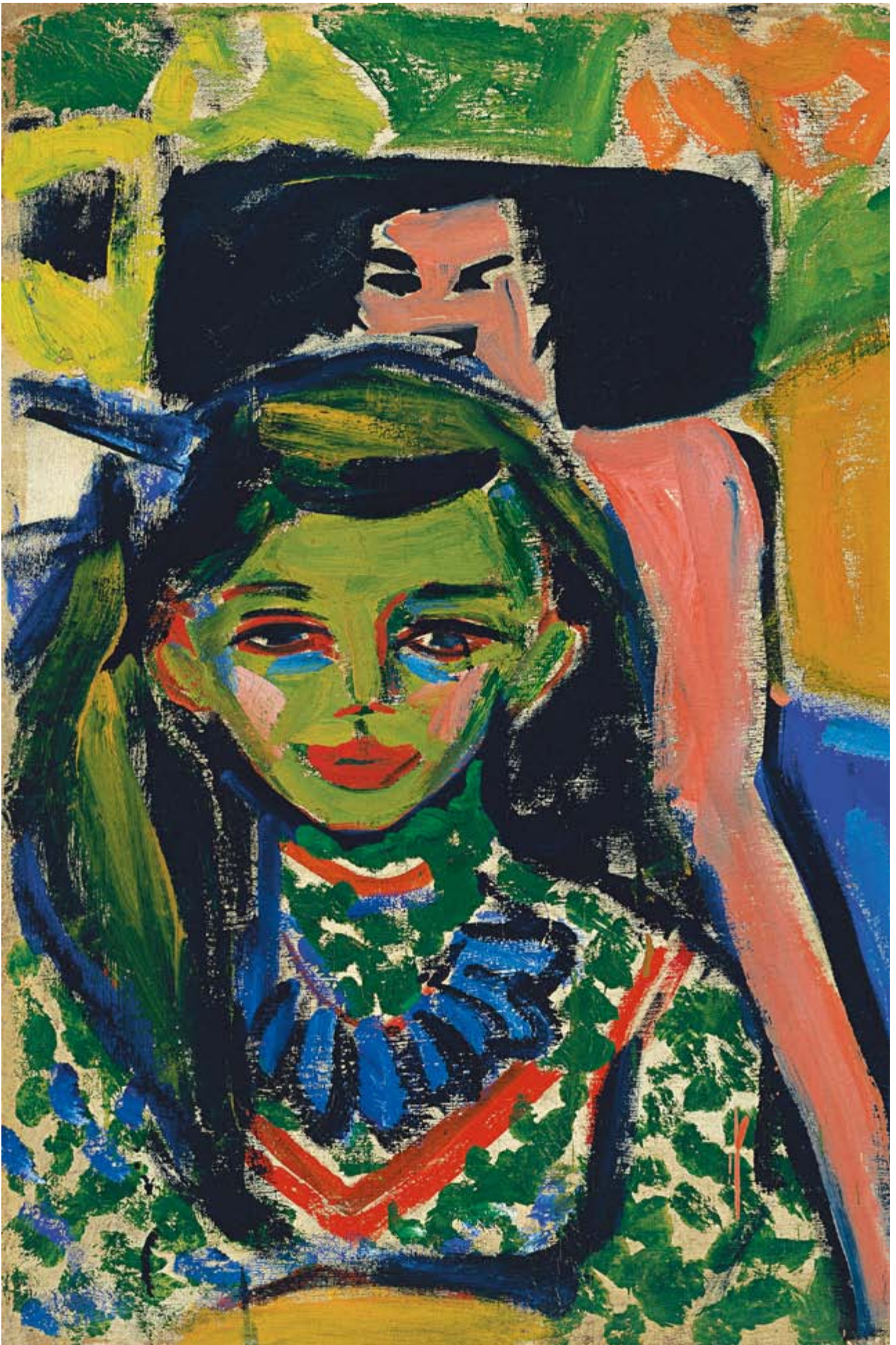
Recensiones de libros

Aprendizaje-Servicio. Educar para el encuentro. (Martínez-Odría, A. y Gómez, I., Ediciones Khaf –Grupo Edelvives–, 2017). José Manuel Sánchez-Serrano **265**

La familia, la primera escuela de las emociones. (Mar Romera, Ediciones destino –Editorial Planeta–, 2017). Irene Martínez Martín **269**

Educación social y emocional. Emociónate con Coco. (M.^a Lourdes Prada Ramos y M.^a Teresa Príncipe Gómez, La Muralla, 2016). Carmen Terés Jiménez **271**

¡Tú sí que vales! Historias cortas de niños y niñas que construyen valores humanos. (Montserrat Espert y M. Carme Boqué, Grao, 2008). Irene Martínez Martín **273**



Ludwig Kirchner, E. (1910). Fränzi ante una silla tallada. (Detalle). Madrid: Museo Nacional Thyssen-Bornemisza.
© Museo Nacional Thyssen-Bornemisza.

Alegría

RAE: alegría

De alegre.

1. f. Sentimiento grato y vivo que suele manifestarse con signos exteriores.

2. f. Palabras, gestos o actos con que se expresa el júbilo o alegría.

6. f. coloq. Persona o cosa que es causa de gozo o júbilo.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.ª ed.). Consultado en < <http://www.rae.es> >.

Ernst Ludwig Kirchner

Fränzi ante una silla tallada

1910. Óleo sobre lienzo, 71 x 49,5 cm. Museo Nacional Thyssen-Bornemisza

El estilo expresionista del grupo alemán Die Brücke, caracterizado por la simplificación formal y el uso arbitrario del color, encuentra uno de sus mejores ejemplos en el retrato de esta muchacha del barrio obrero de Friedrichstadt de Dresde. Protagonista de varios retratos de Kirchner y otros artistas del grupo, Fränzi aparece sentada en una silla, cuyo respaldo tiene tallada una figura desnuda de mujer. La joven nos mira desafiante con su rostro definido a base de gruesas pinceladas antinaturalistas de un intenso color verde, que contrastan con el carnoso tono de la silueta femenina que la enmarca. La frontalidad con la que se presenta ante nosotros pone en evidencia la herencia de modelos pictóricos de Munch, Van Gogh y Gauguin, así como del arte primitivo.

Fränzi, una niña de alrededor de doce años en el momento de posar, pertenecía al grupo de jovencitas del barrio obrero de Friedrichstadt que frecuentaban a los expresionistas y les hacían de modelos. Se la suele vincular con Marcella, otra muchacha que también aparece con frecuencia en las obras de esos años, que a veces es mencionada como su hermana y otras como una amiga. Kirchner la retrata de medio cuerpo y nos ofrece una representación subjetiva de la modelo lejos ya de los ejemplos tradicionales del género. Fränzi está recién peinada, se ha vestido para la ocasión con un traje estampado y lleva un enorme collar de cuentas azules. La joven descansa sobre el respaldo de una silla toscamente tallada (seguramente por el propio Kirchner), que a modo de sombra fantasmagórica, adopta silueta de mujer. Al contrario que Fränzi, esta figura aparece desnuda y está pintada, de forma intencionada, de color carne muy natural.

Alarcó, P. Fränzi ante una silla tallada - Ernst Ludwig Kirchner (extracto). Madrid: Museo Nacional Thyssen Bornemisza. < <https://www.museothyssen.org/coleccion/artistas/kirchner-ernst-ludwig/franzi-silla-tallada> >.



¿QUÉ TIENEN QUE VER LAS EMOCIONES CON LA PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA?

WHAT DO EMOTIONS HAVE TO DO WITH PARTICIPATION IN SCHOOL?

Gert Biesta

Brunel University London

Maria-Carme Boqué Torremorell

Universitat Ramon Llull

Resumen

En este artículo nos proponemos reflexionar sobre la participación en la educación y las emociones que la hacen posible. Nuestro objetivo es detenernos en algunos conceptos clave para contribuir a una mayor y mejor comprensión de lo que representa ser parte y tomar parte en la escuela acercándonos, progresivamente, a aquellas emociones que nos ayudan a vivir y a convivir democrática y pacíficamente con los demás. Así pues, consideramos cuáles pueden ser los vínculos entre participación y educación distinguiendo entre dos tipologías opuestas de participación: dirigida y abierta. Luego analizamos algunos de los requisitos que permiten participar de forma genuina poniendo el acento en que la participación debe ser vivida en lugar de aprendida. Acto seguido, nos centramos en la escuela como comunidad de participación y lugar de encuentro intergeneracional. Aquí, la generación adulta proporciona espacio y tiempo para que la joven generación explore el mundo y se explore en relación con el mundo. A raíz de lo cual, sugerimos la necesidad de abordar las emociones ya no como una expresión individual de sentimientos que necesitan ser regulados o desarrollados para poder participar, sino como emociones comunitarias que nos ayudan a existir junto con quienes no son como nosotros. Nos referimos, pues, a las emociones políticas entendidas como aquellas que nos permiten manejar las diferencias sin borrarlas y mantener unidas a las comunidades de diversidad y pluralidad. Finalizamos argumentando que las emociones que cabe educar para participar en la comunidad educativa son las que nos orientan hacia valores de libertad, igualdad y solidaridad.

Palabras clave: participación, democracia, emociones, escuela, educación, comunidad, valores.

Abstract

In this article we intend to reflect on participation in education and the emotions that make it possible. Our goal is to dwell on some key concepts to contribute to a greater and better understanding of what it means to be part and take part in the school, and to make a progressive approach to those emotions that help us live and coexist democratically and peacefully with others. Thus, we take into consideration the links between participation and education pointing at two opposite types of participation: directed and open. Then we explore some of the requisites that allow us to participate in a genuine way, emphasizing that participation should be lived instead of learned. Afterwards, we focus on the school as a community of participation and as a place of intergenerational encounter. Here, the current generation provides space and time for the new generation to explore the world and to explore themselves in relation to the world. As a result, we suggest the need to address emotions no longer as an individual expression of feelings that need to be regulated or developed in order to participate, but as community emotions that help us to exist along with those who are not like us. We refer, therefore, to political emotions understood as those that allow both to manage differences without erasing them and hold together communities of diversity and plurality. We conclude arguing that the emotions that should be educated to participate in the school community are those that guide us toward values of freedom, equality and solidarity.

Keywords: participation, democracy, emotions, school, education, community, values.

1. Introducción

Este artículo es una invitación a reflexionar sobre el papel de las emociones en relación con la participación en la escuela. En un momento en que las

innovaciones y las urgencias educativas se amontonan a las puertas de los centros docentes es más necesario que nunca formularse interrogantes, cultivar el debate y ejercitar el pensamiento crítico antes de pasar a la práctica. De lo contrario, se puede caer

en la banalización de la participación y en una educación basada en entrenar capacidades, inteligencias y competencias, donde las emociones terminan siendo un añadido más de un sistema escolar productivo que se dirige, tan solo, a la obtención de resultados predeterminados. A tal efecto, exploraremos algunas cuestiones clave que nos han de permitir comprender y entrever qué lugar ocupan las emociones y los sentimientos en el sostenimiento de una comunidad educativa verdaderamente pacífica y democrática.

Comenzaremos por analizar la conexión entre participación y educación. Este punto de partida resulta del todo relevante porque la concepción de educación que rige en la sociedad y en cada escuela influye en el grado de coherencia entre lo que de verdad hacemos cuando educamos y la autenticidad con que participan los miembros de la comunidad. Luego veremos que lo más importante no es la participación en sí misma, sino su calidad. La participación tiene algunos requisitos, siendo quizás el más notorio que no puede ser aprendida si no es participando. Ilustraremos, con algunos ejemplos, que el concepto de participación en la comunidad educativa todavía necesita mayor desarrollo y que es imprescindible reconocer a niños y adolescentes como miembros de pleno derecho de la comunidad.

Observaremos de cerca la escuela para destacar su lado más social: es de la mano de las generaciones precedentes que las nuevas se encuentran con el mundo y consigo mismas en el mundo. Este «encuentro» se fundamenta en interacciones y relaciones con los demás y no siempre es placentero ni está exento de dificultades, por lo que no es solamente cognitivo, sino también emocional. Mientras una posibilidad consistiría en aseosar las emociones y los sentimientos individuales buscando una mejora de la convivencia, aquí nos interesamos por la emociones desde un punto de vista comunitario o político.



Nos centraremos en una escuela que encamina la participación hacia modos de convivencia pacífica y democrática. No es que no sea posible pensar exclusivamente en el propio bienestar o en el de nuestro grupo, pero la experiencia de sentirse miembro de la comunidad no finaliza en la escuela. Visto que las comunidades donde participamos son plurales, finalizaremos preguntándonos qué puede hacer la educación para fomentar las emociones que nos ayudan a vivir juntos en la diferencia y en la no-indiferencia. Para lo cual sacaremos a co-

lación los valores sobre los que se sustentan dichas comunidades y destacaremos el trabajo de la educación para que cada persona oriente sus deseos a tal fin, tarea, por demás, nada fácil.

2. Participación y educación: ¿cuál es la conexión?

La cuestión que exploraremos aquí tiene relación con el papel de la participación en la educación. En principio, este asunto puede parecer bastante simple, en el sentido de que la educación, a diferencia de la capacitación, no se dirige meramente a niños y jóvenes, sino que siempre se lleva a cabo con ellos y ellas. Sin su contribución activa al proceso educativo, la educación sería algo simplemente imposible. Si bien la educación solo puede ser participativa, lo que esto significa en la práctica cotidiana de la escuela es algo mucho más complicado.

Existe una participación fuertemente «dirigida» que indica a los niños qué se espera de ellos y, a través de refuerzos positivos y negativos, les guía hacia preconceptos muy específicos y logros definidos de antemano. La educación centrada en las puntuaciones de las pruebas y los resultados de los exámenes, por ejemplo, requiere la participación del alumnado, pero no le brinda oportunidades reales de ser parte y tomar parte en lo que está sucediendo.

Diferentes autores subrayan que bajo el paraguas de la participación se esconden prácticas muy diversas y que no todas responden a una participación verdadera. Como afirman THOMSON y HOLDSWORTH (2003), no basta con estar físicamente presente en la escuela para participar en la educación. HART (1993), por ejemplo, señala algunas formas de no-participación como la manipulación, la decoración y la simulación. Dichas modalidades utilizan al sujeto colocándolo como un objeto necesario en el juego de la participación. De forma análoga, en los modelos «adulto-céntricos», solamente una parte, el adulto, marca los límites de la participación (MASON y URQUHART, 2001) convirtiendo a los niños y niñas en receptores pasivos de las decisiones de otros. Es lo que TRILLA y NOVELLA (2001) denominan «participación simple». También se habla de «reinados» donde predominan enfoques distorsionados de la participación: romántico, protector, cobertura de necesidades y aprendizaje (FRANCIS y LORENZO, 2002) que, en realidad, empujan a la infancia por su supuesta inocencia, vulnerabilidad, carencias o ignorancia mezclando la talla de las personas con su dignidad. Si bien la participación consultiva pone de manifiesto el interés por conocer el punto de vista de niños y adolescentes, continúa atribuyéndoles el rol subordinado de usuarios invita-

dos a colaborar y a proporcionar feed-back (MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, 2010; SENAME, 2011).

Esta modalidad «dirigida» es, pues, muy diferente de la participación «abierta» o «democrática», donde niños y niñas, junto con el profesorado, las familias y demás agentes sociales, tienen voz real en la toma de decisiones colectivas sobre lo que sucede en el centro. TRESEDER (1997) y SHIER (2001) coinciden en que el punto de inflexión entre participación falsa y genuina radica en la distribución del poder en la toma de decisiones y el compromiso en la ejecución de los proyectos resultantes. Por consiguiente, la participación únicamente es real cuando todos tienen la opción de decidir y, más aún, cuando pueden incidir en los planteamientos acerca de cómo participar, qué temas incluir en la agenda y cuáles son los mecanismos de decisión. En este escenario, los expertos se inclinan por modalidades de participación colaborativa (CHAWLA, 2001), proyectiva (NOVELLA, 2008) y protagónica (REDDY y RATNA, 2002), que ponen el acento y la confianza en el papel agente de la infancia.

Aunque esta clase de participación es mucho más significativa, también es más difícil, tanto para el alumnado como para los docentes y demás adultos, porque convierte a la educación en una empresa mucho más abierta, incierta y «arriesgada» que nos recuerda que la educación lidia siempre con seres humanos y no con objetos inanimados (BIESTA, 2017b):

«El deseo de hacer que la educación sea sólida, garantizada, predecible y libre de riesgos es, un intento de olvidar que, en última instancia, la educación debería aspirar a ser prescindible —ningún docente quiere que sus alumnos sean alumnos eternamente— lo que significa que la educación necesariamente debe tener una orientación hacia la libertad y la independencia de aquellos a los que se está enseñando» (p. 20).

Por consiguiente, el rol de las emociones en los estilos de participación subordinada no puede ser el mismo que cuando la participación es proactiva, ya que el modo en que nos situamos ante el mundo cambia radicalmente según se vea como algo acabado que heredamos o como algo abierto que tal vez podamos transformar y nos pueda transformar. Desde esta óptica, se podría decir que la experiencia participativa conforma a las personas y las ayuda a «ser» y no solo a «estar» en la escuela.

Sin embargo, una participación de calidad tiene ciertos requisitos y le corresponde a cada comunidad educativa —docentes, familias, alumnado, otros— observar qué estilo de participación práctica y determinar qué retos se plantea y cómo avanza.

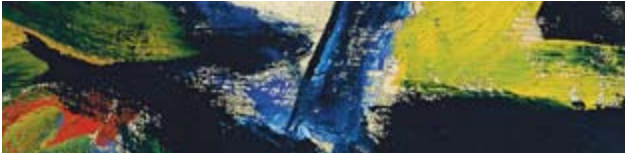
3. ¿Participación aprendida o vivida?

Aunque se podría argumentar que una tarea importante de la educación es hacer que los niños y jóvenes estén «listos» para su futura participación en la vida de las comunidades y la sociedad, esta visión también origina algunos problemas. Por un lado, se considera que los niños y los jóvenes aún no son miembros de pleno de la sociedad, lo que en cierto sentido les ubica fuera de las mismas comunidades de las que se supone que deben formar parte. Por el otro, arranca de un supuesto de déficit al imaginar que los niños y jóvenes carecen estructuralmente de algo y, por consiguiente, necesitan educación para adquirir el conocimiento y las habilidades necesarias para la participación.

En un estudio realizado en Alemania bajo los auspicios de la Fundación Bertelsman (BERTELSMAN STIFTUNG, 2007), un 67 % de adultos manifestó su escepticismo respecto a la posibilidad de participación de los niños y las niñas. Por nuestra parte, en una investigación con una muestra de 684 directores y directoras de escuelas de infantil y primaria (BOQUÉ, ALGUACIL, GARCÍA-RAGA y PAÑELLAS, 2017), los resultados obtenidos mostraron que el 46,93 % considera al alumnado como individualista y poco comprometido, para el 27,8 % cuenta con escasa práctica participativa en la familia y el 13,74 % lo ve poco capaz e inmaduro para poder intervenir en los asuntos de la escuela. Tal desconfianza hacia las capacidades de niños y adolescentes por parte de los adultos no es ninguna novedad, siendo insistentemente señalada y rebatida por autores como ALFAGEME, CANTOS y MARTÍNEZ (2003), CUSSIÁNOVICH (2003, 2010), CUSSIÁNOVICH y FIGUEROA (2009), GAITÁN (2006, 2008), LIEBEL (2000, 2007, 2013) y TONUCCI (1996, 2009) aunque, por lo visto, sin la repercusión que cabría desear.

La incompreensión, y por qué no decirlo, desautorización de la infancia, tiene implicaciones para el rol y la posición de los adultos, quienes asumen un papel protector conducente a la toma de decisiones unilateral y al paternalismo. Una crítica acertada a este enfoque revela que, a la par que se protege a los niños y jóvenes de una «plena exposición» y participación real en las comunidades, se genera pasividad, dependencia de las figuras de autoridad, pérdida de iniciativa, falta de respuesta ante las dificultades, carencia de autoestima, miedo a decidir, desconocimiento de los valores democráticos, etc., con el consiguiente aumento de





la vulnerabilidad y la indefensión de aquellos a quienes supuestamente se pretendía salvaguardar (KIRBY y BRISON, 2002; MATINEZ MUÑOZ y MATÍNEZ TEN, 2000).

Todo esto es bastante diferente cuando la participación no se entiende como algo para lo que la educación debe preparar, sino cuando se ve más bien como la forma en que funciona la educación: participación vivida en lugar de participación aprendida. Si bien es importante preparar a los niños y jóvenes para participar democráticamente en la sociedad, queremos resaltar que la única forma de hacerlo es a través de la participación misma. Mientras el estudio de la participación democrática puede producir alfabetos funcionales en democracia, la vivencia de la participación favorece que niños y niñas efectúen una lectura crítica de la realidad, identifiquen problemas e imaginen mundos alternativos y más justos. En consecuencia, la participación aprendida debe partir de la participación vivida. Como precisa TONUCCI (2009, p.18), existen ciertas educaciones que no se enseñan, sino que se viven porque «su objetivo no es tanto, ni principalmente, aumentar los conocimientos sino modificar los comportamientos para construir modos de vida nuevos y mejores».

Estamos considerando, pues, una participación eminentemente política que no pretende enseñar al alumnado a intervenir en las esferas de poder y decisión repitiendo los planteamientos y fórmulas de los adultos, sino aprovechar la originalidad y características únicas del pensamiento y la cultura infantiles para hacer evolucionar las formas tradicionales de distribución y ejercicio del poder. En este sentido, SANTIBÁÑEZ (2008) puntualiza que el pensamiento democrático debe entender que las aportaciones de la ciudadanía infantil son esenciales a la hora de problematizar y renovar la cultura política. Pero para que esto sea posible, el CONSEJO DE EUROPA (2003) recuerda que:

«La participación y la ciudadanía activa suponen tener el derecho, los medios, el espacio, la oportunidad y, cuando sea necesario, el apoyo para participar e influir en las decisiones, y para tomar parte en acciones y actividades encaminadas a construir una sociedad mejor» (p. 7).

Por su parte, BÁEZ (2010) sustenta las experiencias de participación en la escuela en tres elementos: querer participar (la motivación), saber participar (la formación) y poder participar (la organización). Pode-

mos notar, también aquí, que las emociones y los sentimientos que suscitan el deseo de participar ocupan un lugar importante en la disposición a vivir la escuela en su dimensión comunitaria. A la hora de querer (o no querer) participar, quizás nos muevan sentimientos de agradecimiento, cercanía y compromiso, o nos sintamos dependientes, desolados e incomprendidos, o tal vez sean la rabia, la intolerancia y el miedo los motores que nos lancen a tomar parte en los asuntos comunes. Pero sea como sea, las emociones y sentimientos se hallan ya en el origen de la participación vivida.

Existen muchos momentos para la participación real de los niños y las niñas en los asuntos de la escuela, lo mismo individual que colectivamente. En un trabajo reciente (BOQUÉ, ALGUACIL, GARCÍA-RAGA y PAÑELLAS, en prensa) sugerimos estrategias para que la voz de la infancia ocupe su lugar en las decisiones del centro con respecto a cuatro ámbitos: la apropiación del conocimiento (actividades, tiempos, espacios, recursos, evaluación), la gestión de la convivencia (bienestar emocional y solución positiva de conflictos), la gobernanza (organización y funcionamiento del centro) y la relación con el entorno (información y acción). Concedemos gran relieve a la institucionalización de la asamblea de aula como escenario idóneo para dignificar a la infancia, educar la autonomía moral, instituir la comunicación del niño con el adulto, regular la libertad individual y articular la colectividad como una unidad viva en base a la solidaridad y a la responsabilidad de todos sus miembros. En la asamblea, cada persona, por ser única, puede aportar una historia, unos lenguajes, unos saberes, unos pensamientos, unos deseos y unas emociones igualmente válidos e irrepetibles en orden a generar conocimientos entendidos, también, de manera subjetiva, socializada y dinámica. Y, más importante todavía, puede observar quiénes son los demás, cuáles son sus inquietudes, intereses, pretensiones, deseos y aspiraciones y decidir cómo los incorpora en su propia experiencia vital y a qué renuncia para hacerlo.

El hecho de que tomemos preferentemente al alumnado como base de nuestras consideraciones no se debe a que tenga la mayoría en la escuela, algo que tratándose de participación no carecería de sentido, sino a que abordamos la participación desde el corazón mismo de la educación.

4. El encuentro con la comunidad

Si consideramos la participación como la «forma de la escuela», es decir, si suponemos que la mejor forma de prepararse para la participación es mediante la participación, entonces es importante observar más de cerca la escuela y su propósito educativo. Después

de todo, la escuela no es cualquier comunidad, sino una comunidad muy específica. Para describir qué la hace especial, podríamos centrarnos en aspectos como la enseñanza y la instrucción, la adquisición de conocimientos y habilidades, la evaluación y la medición de los resultados del aprendizaje. Pero antes de darnos cuenta acabaríamos cayendo en una visión estrictamente funcional de la escuela, que algunos incluso podrían percibir como una máquina, en lugar de como una comunidad. Entonces, quizás sea mejor concebir la escuela como un lugar donde las generaciones se encuentran, es decir, donde la generación actual proporciona espacio y tiempo para que la nueva generación explore el mundo y se explore en relación con el mundo.

Tal definición se centra mucho más en las dimensiones interactivas y relacionales de la escolarización que en lo que la escuela necesita para «producir». Reconoce, en otras palabras, que la escuela es y debe ser un lugar de encuentro humano. Aquí, la responsabilidad principal del profesorado es presentar o, como diría MOLLENHAUER (1983), representar el mundo a la nueva generación y crear oportunidades para que conozca tanto el mundo material como el social. Conocer el mundo puede, por supuesto, implicar aprender sobre el mismo, pero también conlleva experimentar el mundo, comprometerse con el mundo, cuidar del mundo, asumir la responsabilidad del mundo, ser tratado por el mundo, ser llamado por el mundo y tal vez incluso ser elegido por el mundo. Así pues, el encuentro con el mundo es mucho más complejo y multifacético de lo que se suele suponer cuando la escuela solo se describe en términos de aprendizaje y logro académico. Después de todo, el mundo no es solo una «cosa» de la que aprender, sino que también es el lugar donde desarrollamos nuestras vidas.

Si solo pensamos en la escuela y el currículo en términos de conocimientos y habilidades que deben adquirirse y dominarse, el «trabajo» de los niños y jóvenes parece bien organizado, simple y directo. Pero si reconocemos que incluso en una educación manifiestamente dirigida a los resultados académicos nos toparemos con otras dimensiones del mundo, queda claro que por parte de los niños y niñas sucede algo más. Por lo tanto, parte de la responsabilidad de los docentes es hacer posible el encuentro con el mundo –lo cual, en términos generales, vendría a referirse al ámbito curricular. Pero otra parte es apoyar a los estudiantes en sus encuentros con el mundo, particularmente cuando tales encuentros son difíciles y desafiantes– lo que podríamos ver como el trabajo de la pedagogía. Aunque a veces descubrimos el mundo en toda su belleza y riqueza, otras nos damos cuenta de que no todo es tan hermoso o bueno como quisiéramos. Además, cada vez que nos encontramos

con el mundo, especialmente el mundo social donde conocemos a otras personas, en cierto sentido también nos encontramos a nosotros mismos, lo cual no es solo una cuestión cognitiva sino que también es profundamente emocional.

Cuando la participación se entiende como componente intrínseco de la comunidad escolar, todos sus miembros tienen una contribución que hacer y una responsabilidad que asumir. Esto es así en el caso de la comunidad educativa formada por profesores y estudiantes. Pero también lo es en el caso de la comunidad más extensa del centro –todo el personal que trabaja en y para la escuela–, y de la comunidad más amplia de la que forma parte la escuela y que incluye a las familias, el vecindario, etc.

Si bien los Consejos Escolares hace ya más de treinta años que abrieron las puertas a la participación de las familias en el gobierno de las instituciones educativas, su recorrido viene siendo muy irregular y, generalmente, está marcado por el distanciamiento entre escuela y familia que corrobora la escasa participación de padres y madres en la elección de sus representantes (CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO, 2014; FEITO, 2014). En una investigación respaldada por estudios que indicaban los beneficios de la participación de las familias en la dinámica escolar (PAÑELLAS, ALGUACIL y BOQUÉ, 2010), partiendo de una muestra de 1.388 familias con hijos e hijas en la etapa secundaria obligatoria, observamos que, para una amplia mayoría, el centro docente es «una institución educativa que, en colaboración con la familia, se ocupa de la educación de mi hijo» (73,95 %); o se trata simplemente del «centro educativo donde mi hija estudia» (22,16 %); y solo unos pocos lo consideran como «un referente en la vida comunitaria» (3,89 %). Así pues, nos topamos con una visión sesgada del alcance de la participación y del compromiso de la escuela con la comunidad. Mientras casi nadie pone en duda la importancia de una comunicación fluida familia-escuela o la conveniencia de cooperar en el logro de finalidades académicas, cuando se trata de participación social y cívica hay desconocimiento, surgen dudas y se marcan límites (ANDRÉS y GIRÓ, 2016).

A pesar de que en los centros los maestros y demás adultos y los niños y adolescentes tienen diferentes responsabilidades, deben encontrarse unos con otros como iguales, como seres humanos que se esfuerzan por llevar sus propias vidas y llevar bien sus vidas.





5. La convivencia pacífica y las emociones

La educación que busca ser verdaderamente participativa pone las emociones en primer plano, porque cuando todos tienen voz y, lo que es más importante, cuando todos tienen su propia opinión, es probable que surjan diferencias, desacuerdos e incluso conflictos. La educación participativa, por lo tanto, está emocionalmente «cargada». No se trata, sin embargo, de reprimir tales emociones o de percibir las como un problema que debe ser «resuelto», el verdadero desafío para las formas participativas de educación es encontrar aproximaciones educativamente significativas de

trabajar con las emociones y a través de ellas, para que puedan mejorar la calidad de la participación y su importancia educativa. Para ello, necesitamos acercarnos a las emociones no como expresión individual de los sentimientos, en cuyo caso las emociones fácilmente se perciben como irracionales y con necesidad de regulación racional. Más bien necesitamos ver las emociones como «comunitarias» o políticas, es decir, en relación con la vida de la comunidad educativa entendida como una comunidad de pluralidad y diferencia, una comunidad donde tratamos de existir junto con aquellos que no son como nosotros.

La comunidad educativa persigue, pues, un estilo de convivencia democrático y pacífico. Sería absurdo pensar en una escuela que quisiera ser abiertamente injusta y violenta. Pero lo cierto es que como advierten KIRBY, LENYON, CRONIN y SINCLAIR, (2003), las culturas participativas no existen de manera natural, sino que deben forjarse y perfeccionarse a lo largo del tiempo:

«Construir culturas participativas es un proceso complejo y dinámico. El cambio debe ser negociado entre los responsables de la formulación de políticas, los directivos, el resto del personal y los jóvenes, y puede ser impredecible. Se trata de un proceso creativo que implica generar y fomentar el entusiasmo, compartir ideas y aprender haciendo. Solo discutiendo, escuchándose y probando continuamente, será posible decidir el siguiente paso. Es un proceso que destaca que las personas mayores y las más jóvenes tienen algo que aprender unos de otros y entre sí, y no solo cómo trabajar bien juntas» (traducción de los autores, p. 24).

HARRIS (2001), plantea tres enfoques distintos a la hora de definir lo que se entiende por convivencia

pacífica. Según este autor, la paz se puede intentar imponer a la fuerza mediante el ejercicio del poder y el control. Para ello, se debe apartar a la minoría conflictiva aplicando sanciones a quienes se comportan de un modo no deseado en la escuela. Así, el resto puede trabajar «en paz». Esta opción, claramente segregadora, aísla del grupo a quienes más necesitan sentirse parte de la comunidad. Si asociamos sentimientos y emociones a la exclusión, nos encontraremos con frustración, rabia, enfado, rechazo, rebelión, impotencia, injusticia, indefensión, conformismo, incompreensión, culpa, etc. por parte de todos, ya que nadie queda nunca satisfecho. Lo que cuenta es que «yo» tenga paz, sin pensar en los demás.

Otra aproximación, muy distinta, a la convivencia pacífica consiste en entrenar y poner en práctica habilidades socioemocionales y de gestión positiva de conflictos para favorecer el entendimiento mutuo. Aquí todos se responsabilizan de su conducta y reparan sus errores para lograr un clima relacional y de trabajo armónico, placentero, acogedor y comprensivo que ofrece alternativas para reintroducir en la comunidad a quienes equivocan su comportamiento. Algunos sentimientos y emociones que acompañan a las interacciones positivas son la empatía, la pertenencia, el apoyo, la aceptación, la tolerancia, la tranquilidad, la satisfacción, la reciprocidad, la obligación, etc., dado que todos saben qué se espera de ellos y qué pueden esperar de los demás. Lo que interesa es «nuestra» paz, el beneficio mutuo: todos salimos ganando.

Pero la comunidad educativa también puede y debe preocuparse por cuestiones como la igualdad, la libertad o la solidaridad y ofrecer estas experiencias a sus miembros. La paz no lo es mientras existan injusticias en cualquier parte del planeta. Este compromiso con todos los seres humanos se fundamenta en la no-indiferencia ante el sufrimiento de otra persona y exige no rehuir ni acallar los conflictos, o sea, coraje, creatividad, transgresión, compromiso con la alteridad, responsabilidad, solidaridad y espiritualidad. En el plano emocional, la lucha activa y no violenta por la paz tiene que ver con la compasión, el perdón, la felicidad, el agradecimiento, la resistencia, la obstinación, el inconformismo, la esperanza, la fragilidad, la vulnerabilidad, etc. Como afirma MEIRIEU (2016) es necesario poder descubrir la necesidad del otro, la oportunidad de aportarnos algo mutuamente y la importancia de establecer relaciones solidarias de no exclusión a gran escala. Lo que importa es la paz para la «humanidad» que es, en definitiva, la comunidad a la que por derecho pertenecemos.

Vemos pues que el reto de convivir en paz, que en verdad es político, se enfrenta también desde el campo de las emociones. Durante demasiado tiempo

las instituciones escolares han desestimado la participación real de los miembros de la comunidad educativa por razones de edad, clase social, ocupación, nivel educativo, cargo, capacidades, etc. manteniendo el consabido aislamiento de la realidad y evitando intromisiones en el ejercicio profesional. Empleamos conscientemente el vocablo «des-estimado» por su claro componente afectivo. «Estimar» procede del latín *aestimare* que significa tanto fijar el precio o el valor de algo como considerar, juzgar, opinar, sentir afecto, cariño o aprecio hacia alguien. ¿Puede haber participación sin estima por los demás? Una respuesta negativa a esta pregunta nos lleva a identificar el sustrato emocional donde edificar la participación en la comunidad educativa: la apreciación del otro.

Entonces, el verdadero desafío para las formas participativas de educación y para la participación en la gobernanza de la escuela consiste en fomentar las emociones que pueden ayudar a vivir juntos en la diferencia.

6. ¿Educar emociones para la polis?

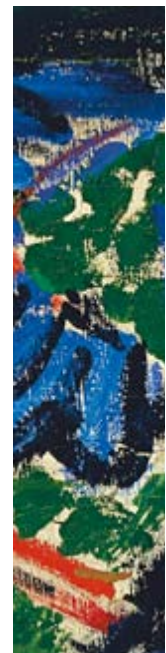
Si estamos interesados en la vida comunitaria dentro y fuera de la escuela y queremos aprovechar las oportunidades para una participación significativa, debemos partir de la base de que las comunidades consisten en individuos y grupos que no necesariamente tienen los mismos valores o creencias. Existe, por supuesto, una visión bastante simplista según la cual en las comunidades reales todos están de acuerdo y comparten los mismos valores y creencias. Pero dejando de lado la cuestión de si tales comunidades existen o son imágenes idealizadas que ocultan la pluralidad y la diferencia, lo cierto es que nos aportan poco. Como ya hemos argumentado antes, las comunidades que realmente importan para nuestra vida en común son comunidades de diferencia: son, en este sentido, comunidades a modo de *polis* griega.

La pregunta entonces es ¿qué «une» a tales comunidades, es decir, qué mantiene cohesionadas a las comunidades de pluralidad y diferencia, y a los individuos y grupos que las componen? Una opinión bastante extendida es que solo pueden existir sobre la base de un marco legal que establezca claramente los principios vinculantes para los miembros de la comunidad. En dicho contexto, la noción de justicia juega un papel clave. Otros, argumentan que las unen lazos morales, por ejemplo, los valores de respeto, tolerancia y empatía. Una tercera opinión —y es importante tener en cuenta que estos puntos de vista no son mutuamente excluyentes, sino que en la práctica a menudo se superponen— sostiene que lo que finalmente vincula a las comunidades es un acuerdo razonable sobre cómo «manejar» las diferencias (RAWLS, 1993).

En estos enfoques «deliberativos» de la vida pública —es decir, enfoques centrados en la necesidad de que los miembros de las comunidades entablen un debate razonable sobre sus ambiciones colectivas y los límites que ello puede significar para lo que los individuos o grupos quieren— se suele argumentar que la razón es necesaria para superar los sentimientos y las emociones. Aquí, los sentimientos y las emociones representan una amenaza potencial por lo que se considera sensato mantenerlos a raya. Otro planteamiento totalmente diferente defiende que en lugar de pensar que vivir juntos en la pluralidad y la diferencia requiere la «voz fuerte de la razón» para imponerse a los sentimientos y emociones, el verdadero desafío, también educativo, es averiguar qué clase de sentimientos y emociones apoyaran y cuáles obstaculizaran este tipo de convivencia (BIESTA, 2011c). En el campo de la filosofía política encontramos argumentos que respaldan la idea de que la vida de la comunidad necesita emociones útiles a tal fin (véase especialmente el trabajo de Chantal Mouffe, por ejemplo, MOUFFE, 2005; BIESTA, 2011b). Al mismo tiempo, nuestro enfoque se apoya en académicos que se preguntan qué educación podría promover o fomentar tales «emociones políticas» (RUITENBERG 2009; BIESTA, 2011a; ZEMBYLAS, 2014; MIHAI, 2014).

Simplificando, podríamos decir que una tarea clave en la educación de las emociones políticas consiste en fomentar emociones positivas hacia la idea y el ideal de la democracia. Si bien la democracia misma puede resultar una idea bastante abstracta y en la literatura se sigue discutiendo sobre la definición precisa de democracia, existe un consenso general en que la democracia tiene que ver con los valores clave de libertad, igualdad y solidaridad. La libertad asegura que todos y todas pueden tener voz en la comunidad democrática. La igualdad garantiza que tengan la misma voz, es decir, que todas las voces cuenten. La solidaridad es la dimensión más proactiva porque enfatiza que la democracia no se trata solo de la (s) voz (ces) de la mayoría, sino que siempre incluye la preocupación por cualquier minoría, la cual siempre es el resultado necesario de la construcción de mayorías particulares.

Destacando la libertad, la igualdad y la solidaridad como los valores a los cuales debe orientarse cualquier educación de emociones políticas, surge la cuestión de si al final del día la misma «construcción» de la comunidad democrática realmente borraría la pluralidad y la diferencia. En este



sentido, entendemos que la libertad, la igualdad y la solidaridad son valores innegociables que no están sujetos a votación, sino integrados en la «infraestructura» misma de la democracia, precisamente para hacer posible que convivir en la pluralidad y la diferencia siga siendo viable y realizable para cada persona.

Involucrarse educativamente con las emociones que ayudan a sostener la vida de la *polis*, es decir, la vida de la comunidad que explícitamente busca hacer posible la diferencia y la pluralidad, no es empresa fácil. FORTIER (2016) describe las dificultades de tal «trabajo» educativo con gran agudeza en el siguiente pasaje:

«Explorar la ciudadanía afectiva requiere centrarse en su lógica compleja: en cómo los sentimientos que se asocian a la ciudadanía se distribuyen de manera desigual en el aspecto de las personas a través del género, la etnia, la orientación sexual o la clase social —algunos ciudadanos se sienten más seguros que otros; algunos ciudadanos son considerados más seguros que otros— y, a su vez, como los sentimientos de los sujetos sobre la ciudadanía no se valoran por igual —no todos los deseos de ciudadanía se consideran igualmente deseables—» (traducción de los autores, pp. 1041-1042).

La tarea educativa, pues, no consiste tanto en convencer de que la libertad, la igualdad y la solidaridad son valores valiosos, puesto que no queda otra opción para la vida en comunidades de pluralidad y diferencia que mantener los valores que hacen posible su misma existencia. De lo que se trata, más bien, es de mostrar que cualquiera que, dentro de una comunidad democrática, reclame sus valores o creencias debe otorgar y garantizar el derecho a otros de hacer lo mismo. Entonces, es crucial advertir que dichos valores ponen algunos límites a las aspiraciones de los individuos y grupos. Para expresarlo de manera simple, la democracia impone ciertas restricciones a lo que todos pueden desear (BIESTA, 2011b), particularmente con respecto a aquellos deseos que socavarían la existencia misma de la comunidad. Después de todo, no se puede reclamar la libertad para uno mismo y negar la libertad a los demás; ni se puede reclamar la libertad para sí negando al mismo tiempo la igualdad a los demás para ejercer su libertad.

Esto revela por qué la educación de las emociones políticas es particularmente difícil, ya que lo que tratamos de hacer es entusiasmar a nuestros alumnos y alumnas con formas de participación y convivencia que ponen límites a sus propias aspiraciones y deseos.



Sin embargo, ese trabajo, es decir, el trabajo que ayuda a los estudiantes a preguntarse cuáles de sus deseos les ayudarán a vivir bien sus vidas, individual y colectivamente, es, desde el punto de vista de la educación, absolutamente central, ya que representa el fin al cual toda educación debería apuntar y contribuir (ver BIESTA, 2017a, capítulo I y MEIRIEU, 2008).

7. Conclusiones

El hilo argumental que hemos seguido para poder responder a la pregunta sobre ¿qué tienen que ver la emociones con la participación? ha puesto de relieve algunas cuestiones fundamentales que, a modo de conclusión, pasamos a sintetizar.

En primer lugar, hemos señalado que sin participación no hay educación posible, con lo cual el asunto de la participación resulta del interés general de todas las escuelas.

También hemos visto que no existe una manera unánime de entender y poner en práctica la participación en los centros docentes, por lo que no podemos hablar de educar las emociones sin antes clarificar el grado de apertura a la entrada real de las demás personas en la comunidad. Aquí se ha identificado el acceso al manejo del poder en la toma de decisiones como la principal llave de paso para una participación genuina.

Luego hemos argüido que el único modo de aprender a participar es participando, porque lo que educamos no son tan solo pensamientos sino comportamientos, con su correspondiente carga emocional. Lamentablemente, todavía hay algunos retos que la comunidad educativa debe afrontar para poder contar con la participación activa de todos sus miembros, entre los más destacados: confiar en las capacidades de todas las personas, aceptarlas como interlocutoras válidas para el centro, mostrar receptividad hacia nuevas formas de participar y reconocer la participación como un derecho activo de la infancia en el presente.

Además, hemos identificado la asamblea de aula como el sustrato idóneo para la participación de los niños y niñas en todos los asuntos que les afectan apostando, así, por una participación que se edifica de abajo hacia arriba e impregna la vida escolar.

Después nos hemos ocupado de dotar de significado y sentido educativo a la comunidad que es la escuela, remarcando su importancia como lugar «especial» de encuentro donde la generación adulta se encarga de que la nueva generación se encuentre con el mundo y en el mundo. Así, una vez constatado el valor irrefutable de la escuela como comunidad para

la educación, y antes de pasar a establecer cuáles son los vínculos que mantienen unida a una comunidad de este tipo, nos hemos adentrado en el ámbito de la convivencia pacífica y democrática.

Como resultado, hemos identificado tres maneras distintas de entender la convivencia según se piense únicamente en el propio bienestar, en el bienestar de nuestra comunidad o en el bienestar de toda la humanidad. Las emociones que acompañan cada posibilidad varían considerablemente y, en el último caso, requieren, además de sentimientos para vivir con las diferencias, sentimientos de no-indiferencia ante cualquier tipo de injusticia sufrida por otro ser humano. Por ello, si hubiésemos de señalar un primer dominio emocional donde edificar la comunidad educativa, este sería el de la apreciación por el otro.

Finalmente, hemos discutido la naturaleza de las comunidades democráticas de pluralidad y diferencia, como sería el caso de la escuela, llegando a la conclusión de que lo que aquí importa, a la hora de educar, son las emociones políticas, es decir, aquellas que contribuyen a la existencia de comunidades erigidas sobre una infraestructura de valores no negociables: libertad, igualdad y solidaridad. Y dado que reclamar nuestro espacio de libertad exige, al mismo tiempo, garantizar igualdad a los demás para que reclamen el suyo, está claro que la pertenencia a tales comunidades, y más aún la participación en las mismas, pone límites a nuestras aspiraciones. Por lo tanto, educar las emociones políticas es una tarea ardua que busca la aparición de la solidaridad sin borrar la pluralidad, para lo cual la escuela debe contribuir a que todos y todas descubran qué deseos les permiten vivir y convivir en paz.

Referencias bibliográficas

ALFAGEME, E., CANTOS, R. y MARTÍNEZ, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de la Infancia.

ANDRÉS, S. y GIRÓ, J. (2016). «El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), pp. 61-71.

BAEZ PADRÓN, G. (2010). «La participación protagónica estudiantil en el proceso de extensión universitaria». *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), pp. 347-362.

BERTELSMAN STIFTUNG (ED.). (2007). *Vorbilder bilden—Gesellschaftliches Engagement als Bildungsziel. Carl Bertelsmann-Preis 2007*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

BIESTA, G.J.J. (2011a). *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning and the politics of citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers.



— (2011b): «The ignorant citizen: Mouffe, Rancière, and the subject of democratic education». *Studies in Philosophy and Education*, vol. 30, n.º 2, pp. 141-153.

— (2011c): «Citizenship education reconsidered: Socialisation, subjectification, and the desire for democracy». *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education*, vol. 1, n.º 1, pp. 58-67.

— (2017a): *The rediscovery of teaching*. London/New York: Routledge.

— (2017b): *El bello riesgo de educar*. Madrid: SM.

BOQUÉ, M.C., ALGUACIL, M., GARCÍA-RAGA, L. y PAÑELLAS, M. (2017). *La contribució dels infants en les societats democràtiques. De la governança de l'escola a la governança del municipi i el país*. Proyecto de investigación financiado. Ref. 2015DE-MOC00016.

— (en prensa). *Guía de participación infantil. Juntas de infancia y adolescencia: creación y dinamización*. Barcelona: Octaedro.

CHAWLA, L. (2001). «Evaluating children's participation: Seeking areas of consensus». *PLA Notes*, n.º 42, pp. 9-13.

CONSEJO DE EUROPA. (2003). Carta europea revisada sobre la participación de los jóvenes en la vida local y regional. Aprobada en el Congreso de Poderes Locales y Regionales de Europa (10.ª reunión-21 de mayo de 2003, Anexo a la Recomendación 128). Recuperado de:

< https://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Coe_youth/Participation/COE_charter_participation_es.pdf >

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO. (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD).

CUSSIÁNOVICH, A. (2003). *Historia del pensamiento social sobre la infancia*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.

— (2010): *Ensayos sobre infancia. Sujeto de derechos y protagonista*. Lima, Perú: IFEJANT.

CUSSIÁNOVICH, A. y FIGUEROA, E. (2009). «Participación protagónica: ¿ideología o cambio de paradigma?». En M. LIEBEL y M. MARTÍNEZ MUÑOZ (Coords.), *Infancia y Derechos Humanos: Hacia una ciudadanía participante y protagónica*. pp. 83-99. Lima: IFEJANT.

FEITO, R. (2014). «Treinta años de Consejos Escolares. La participación de los padres y de las madres en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos en España». *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(2), pp. 51-67.

FORTIER, A.-M. (2010). «Proximity by design? Affective citizenship and the management of unease». *Citizenship Studies*, 14(1), pp. 17-30.

- (2016): «Afterword: Acts of affective citizenship? Possibilities and limitations». *Citizenship Studies*, 20(8), pp. 1038–1044.
- FRANCIS, M. y LORENZO, R. (2002). «Seven realms of children's participation». *Journal of Environmental Psychology*, (22), pp. 157–69.
- GAITÁN, L. (2006). «La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta». *Política y Sociedad*, 43(1), pp. 9-26.
- (2008). «Cambios en la infancia durante las últimas décadas». En AA.VV., V encuentro de la Ciudad de los Niños. *La infancia y la ciudad: una relación difícil*. pp. 38-61. Getafe (Madrid): Acción Educativa.
- HARRIS, I.M. (2001). «Qué han de fer les escoles amb la violència?». *Conflictologia*, (2), pp. 37-42.
- HART, R. (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. Ensayos Innocenti, (4). Bogotá: UNICEF.
- KIRBY, P. y BRYSON, S. (2002). *Measuring the Magic: Evaluating and researching young people's participation in public decision making*. London: Carnegie Young People's Initiative.
- KIRBY, P., LENYON, C., CRONIN, K. y SINCLAIR, R. (2003). *Building a culture of participation. Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation*. Handbook. London: National Children's Bureau.
- LIEBEL, M. (2000). *La otra infancia. Niñez trabajadora y acción social*. Lima: IFEJANT.
- (2007): Entre protección y emancipación. *Derechos de la Infancia y Políticas Sociales*. Madrid: Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Departamento de Sociología II, Ecología Humana y Población.
- (2013): *Niñez y Justicia Social. Repensando sus derechos*. Santiago de Chile: Pehuén.
- MARTÍNEZ MUÑOZ, M. y MARTÍNEZ TEN, A. (2000). *Participación infantil en el tiempo libre. Reflexiones y experiencias, una mirada desde la infancia y los adultos*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B. (2010). «El currículum como espacio de participación. La democracia escolar ¿es posible?». En GIMENO SACRISTÁN, J. (Coord.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. pp. 162-179. Madrid: Morata.
- MASON, J. y URQUHART, R. (2001). «Confronting the Dilemmas of Involving Children as Partners: Collaborative Research Project Around Decision Making». *Children Australia*, 26(4), pp. 16-21.
- MEIRIEU, P. (2008). *Pédagogie: Le Devoir de Résister*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- (2016). *Eduquer après les attentats*. Paris: ESF.
- MIHAI, M. (2014). «Theorizing agonistic emotions». *Parallax*, 20(2), pp. 31-48.
- MOLLENHAUER, K. (1983). *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. München: Juventa.
- MOUFFE, C. (2005). *On the political*. New York: Routledge.
- NOVELLA, A. (2008). «Formes de participació infantil: la concreció d'un dret». *Educació social*, (38), pp. 77-93.
- PAÑELLAS, M., ALGUACIL, M. y BOQUÉ, M.C. (2010). «Family involvement as a priority element in high school». *International Journal of Teaching and Case Studies*, 5 (3/4), pp. 301-314.
- RAWLS, J. (1993). *Political liberalism*. New York: Columbia University Press.
- REDDY, N. y RATNA, K. (2002). *A Journey in Children's Participation. Vimanapura: The Concerned for Working Children*.
- RUITENBERG, C. (2009). «Educating political adversaries: Chantal Mouffe and radical democratic citizenship education.» *Studies in Philosophy and Education*, 28(3), pp. 269-281.
- SANTIBÁÑEZ, D. (2008). «Participación política y Juventud: limitaciones estructurales, incomunicabilidad y paradojas». *Revista Observatorio de Juventud*. Instituto Nacional de la Juventud, 5(19), pp. 5-71.
- SENAME (2011). Primera Consulta Nacional a niños, niñas y adolescentes de Centro Residenciales: «Mi derecho a ser escuchado». Informe Resultados Nacionales. Santiago de Chile: Gobierno de Chile-Ministerio de Justicia. Recuperado de:
< http://ciperchile.cl/pdfs/07-2013/sename3/Informe_mi_derecho_a_ser_escuchado.pdf >
- SHIER, H. (2001). «Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations». *Children & Society*, (15), pp. 107–17.
- THOMSON, P. y HOLDSWORTH, R. (2003). «Theorizing change in the educational 'Field': Re-readings of 'student participation' projects». *International Journal of Leadership in Education*, 6(4), pp. 371-391.
- TONUCCI, F. (1996). *La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad*. Buenos Aires: Losada – UNICEF Argentina.
- (2009): «¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia?». *Investigación en la escuela*, (68), pp. 11-24.
- TRESEDER, P. (1997). *Empowering Children and Young People: Training manual*. London: Save the Children and Children's Rights Office.
- TRILLA, J. y NOVELLA, A. (2001). «Educación y participación social de la infancia». *Revista Iberoamericana de Educación*, (26), pp. 137-164.
- ZEMBYLAS, M. (2014). «Affective citizenship in multicultural societies: Implications for critical citizenship education». *Citizenship Teaching and Learning*, 9(1), pp. 5-18.

Los autores

Gert Biesta

Doctor en Pedagogía, profesor y director de investigación del Departamento de Educación de la Brunel University London (Reino Unido). Profesor visitante de la universidad NLA de Bergen (Noruega) y ocupante, un día a la semana, de la cátedra NIVOZ de Educación en la University of Humanistic Studies de Utrecht (Holanda). Desde 2015 forma parte del Consejo de Educación de Holanda que asesora al gobierno y al parlamento. Director asociado de la revista *Educational Theory* y del *British Educational Research Journal*. Ha publicado numerosos artículos y libros sobre teoría de la educación, y teoría de la investigación social y educativa, siendo su principal área de interés la democracia y los procesos de democratización. Entre sus últimas publicaciones destacan: *The Rediscovery of Teaching* (Ed. Morata en castellano), *The Beautiful Risk of Education* (Ed. SM en castellano); *Letting art teach; Arts, artists and pedagogy*; *Good education in an age of measurement*; *Beyond learning*; *Civic learning, democratic citizenship and the public sphere*; y *Learning democracy in school and society: education, lifelong learning and the politics of citizenship*.

Maria-Carme Boqué Torremorell

Doctora en Ciencias de la Educación, Posgraduada en Mediación y Resolución de Conflictos y Maestra de Educación Primaria. Profesora titular de la Universitat Ramon Llull-Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna, de Barcelona. Docente en grados, posgrados y masters de educación y profesora invitada en universidades del Estado español y Latinoamérica. Pertenece al grupo de investigación en Pedagogía, Sociedad e Innovación con el soporte de las TIC (PSITIC) e investiga sobre cultura de paz, convivencia, gestión de conflictos, mediación, ciudadanía y democracia en la escuela. Miembro del Observatorio de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia de la Generalitat de Cataluña y del jurado internacional del Evens Price for Peace Education. Entre sus publicaciones destacan: *Guía de participación infantil*; *La mediación va a la escuela*; *Societat i escola en pau positiva*; *Construir la paz: transformar los conflictos en oportunidades*; *¡Tú sí que vales! Historias cortas de niños y niñas que construyen valores humanos*; *Hagamos las paces: mediación 3-6 años*; *Tiempo de mediación*; *Guía de mediación escolar: programa comprensivo de actividades de 6 a 16 años*; y *Cultura de mediación y cambio social*.

