



REVISTA PRISMA SOCIAL N° 50

REDUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES PARA UN DESARROLLO HUMANO SOSTENIBLE

3ER TRIMESTRE, JULIO 2025 | SECCIÓN TEMÁTICA | PP. 79-101

RECIBIDO: 4/5/2025 – ACEPTADO: 22/7/2025

LA PARTICIPACIÓN EDUCATIVA COMO HERRAMIENTA PARA LA REDUCCIÓN DE DESIGUALDADES

EDUCATIONAL PARTICIPATION AS A TOOL TO REDUCE INEQUALITIES

RUT BARRANCO BARROSO / [RBARRANCOBA@UOC.EDU](mailto:rbarranco@uoc.edu)

UNIVERSITAT OBERTA CATALUNYA, BARCELONA, ESPAÑA

EVA BRETONES PEREGRINA / [EBRETONES@UOC.EDU](mailto:ebretones@uoc.edu)

UNIVERSITAT OBERTA CATALUNYA, BARCELONA, ESPAÑA

LA INVESTIGACIÓN SE INSCRIBE EN EL “PROYECTO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARA LA CONVIVENCIA, PARTICIPACIÓN E INTEGRACIÓN ESCOLAR DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA DE CASTILLA LA MANCHA” (SBPLY/19/180501/000345), HA SIDO FINANCIADO POR EL FONDO EUROPEO DE DESARROLLO REGIONAL Y LA JUNTA DE COMUNIDADES DE CASTILLA-LA MANCHA Y DESARROLLADO POR LA UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA



prisma
social
revista
de ciencias
sociales

RESUMEN

Con objeto de profundizar en el papel de la participación educativa en la reducción de las desigualdades y la promoción de la inclusión social dentro de la comunidad educativa, la investigación que se presenta se propone identificar estrategias que favorezcan la justicia social, a partir del análisis de las dificultades y barreras a la participación en centros educativos de educación secundaria de Castilla – La Mancha. Para ello, se ha empleado un enfoque cuantitativo de carácter descriptivo y exploratorio, a través de encuestas aplicadas a una muestra de 1.052 informantes, compuesta por alumnado, profesorado y familias de 60 centros educativos. Los resultados destacan que la cultura participativa representa una de las principales barreras a la implicación en la vida escolar, observándose diferencias significativas en función del género. Son las mujeres quienes muestran un mayor convencimiento sobre los beneficios de la participación, al tiempo que enfrentan más obstáculos. Las conclusiones subrayan la importancia de fomentar la participación educativa para fortalecer la responsabilidad, la implicación y el compromiso de toda la comunidad escolar. Para ello, resulta fundamental la generación de espacios que impulsen la interacción, la comunicación y la colaboración entre todos los agentes educativos.

PALABRAS CLAVE

Participación educativa; desigualdad social; inclusión social; sistema educativo; cultura participativa; justicia social.

ABSTRACT

In order to deepen the understanding of the role of educational participation in reducing inequalities and promoting social inclusion within the educational community, the research aims to identify strategies that foster social justice, by analysing the difficulties and barriers to participation in educational centers in Anonymized. A quantitative, descriptive, and exploratory research approach was employed, using surveys administered to a sample of 1.052 participants, including students, teachers, and families from 60 educational centers.

The results indicate that a lack of a participatory culture represents one of the main barriers to involvement in school life, with notable gender differences. Women show a stronger belief in the benefits of participation, while also facing greater obstacles. The conclusions emphasize the importance of promoting educational participation to strengthen the responsibility, involvement, and commitment across the entire educational community. To achieve this, it is essential to create spaces that foster interaction, communication, and collaboration among all educational stakeholders.

KEYWORDS

Educational participation; social inequality; social inclusion; educational systems; participatory culture; social justice.

1. INTRODUCCIÓN

La participación educativa como herramienta para la reducción de las desigualdades representa un pilar fundamental para la construcción de un sistema educativo equitativo y de calidad. No obstante, persisten múltiples barreras que dificultan el acceso pleno a estos objetivos, especialmente en contextos marcados por la exclusión social, económica y cultural (Booth y Ainscow, 2000; López Melero, 2011). En este sentido, una educación inclusiva, equitativa y de calidad no solo favorece el aprendizaje, sino que se configura como un instrumento clave para disminuir las desigualdades sociales y promover un desarrollo sostenible, en beneficio tanto de las generaciones presentes como futuras.

Tal como señalan Alarcón *et al.* (2015), la igualdad implica que todas las personas dispongan de una voz efectiva en las decisiones que afectan a los asuntos comunes. Desde esta perspectiva, la participación se posiciona en el centro de la igualdad, al permitir tanto el control ciudadano sobre quienes ejercen mayor poder, como la expresión legítima de intereses, necesidades y aspiraciones (Verba, 2011). Impulsar procesos de participación inclusivos, por tanto, resulta estratégico para combatir las desigualdades en una doble dimensión: por un lado, genera efectos positivos en quienes participan, fortaleciendo su sentido de agencia; y por otro, posibilita la construcción colectiva de respuestas y acciones que beneficien al conjunto de la comunidad educativa.

La participación educativa ha emergido como un concepto clave en la construcción de un sistema educativo inclusivo, democrático y de calidad. Sin embargo, a pesar de su prominencia en las políticas educativas y en los discursos pedagógicos, la implementación efectiva de la participación en los centros educativos sigue enfrentando desafíos significativos (Barranco *et al.*, 2022). Las barreras para una participación plena son diversas y pueden llegar a limitar la capacidad de los diversos miembros de la comunidad educativa -alumnado, personal docente y familias- para participar de manera significativa en la gestión y en la construcción de las decisiones dentro de la comunidad educativa (López de Maturana, 2012).

En el ámbito escolar, la creación de espacios de participación horizontal permite visibilizar las problemáticas de los sectores históricamente excluidos y favorecer la expresión de sus demandas. Este tipo de participación facilita el empoderamiento al reconocer la capacidad de acción e incidencia de los sujetos, así como su derecho a analizar y transformar su realidad (Cochran-Smith y Stern, 2014; Della Porta y Diani, 2015). Además, la participación fomenta el pensamiento crítico, el diálogo y la cooperación, enmarcándose en una forma de relación más igualitaria y en modelos educativos centrados en la diversidad, el reconocimiento de la individualidad y la vivencia de la pluralidad como un valor esencial.

Desde esta óptica, la participación educativa impulsa cambios estructurales tanto en el ámbito escolar como en el social. Lejos de entender la educación únicamente como un proceso de transmisión de contenidos, se concibe como un espacio de construcción ciudadana y de reconfiguración de las relaciones de poder. La implicación activa de todos los actores de la comunidad educativa contribuye al empoderamiento individual y colectivo, aspecto fundamental para la redistribución de oportunidades y para el ejercicio pleno de la ciudadanía (Picornell *et al.*, 2022). Como afirma López Melero (2019), "la educación participativa fomenta la crítica y

la reflexión sobre la realidad social, lo que permite a los individuos cuestionar y modificar las estructuras que generan exclusión” (p. 45).

En línea con los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ONU, 2000), una educación participativa e inclusiva es indispensable para alcanzar metas globales como la erradicación de la pobreza, la igualdad de género y la promoción de sociedades pacíficas e inclusivas. La participación activa en el ámbito educativo posibilita una mayor redistribución de recursos y oportunidades, contribuyendo a reducir las brechas sociales y a dismantelar históricas barreras de exclusión y marginación.

Responder a este desafío exige no solo revisar las prácticas escolares tradicionales, sino también repensar los marcos teóricos que sustentan la acción educativa. Desde esta perspectiva, Morin (1999, 2003, 2007a, 2007b) señala la necesidad de una educación basada en el pensamiento complejo, que permita a los sujetos comprender e intervenir críticamente en la realidad que habitan. La educación, en este marco, debe formar ciudadanos capaces de pensar de manera crítica, de colaborar con otros y de asumir compromisos sociales desde una visión transformadora de la realidad (Barranco y Marí, 2021).

En este contexto, la participación de la comunidad educativa adquiere una dimensión central. No se trata únicamente de incluir a distintos actores en los procesos escolares, sino de construir experiencias colectivas de reflexión y acción en las que confluyan estudiantes, docentes, familias y agentes comunitarios. La participación se convierte así en un proceso formativo en sí mismo, un espacio de aprendizaje democrático donde se configura la ciudadanía desde lo cotidiano (Apple y Beane, 2007; Fielding, 2001).

1.1. ANTECEDENTES Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

Numerosos estudios han abordado el tema de la participación educativa desde distintas perspectivas. Entre las principales líneas de investigación destacan aquellas que abordan la participación como un derecho (Muñoz Cabrejo, 2009; Rodríguez Casallas *et al.*, 2024; Ruiz Muñoz, 2014; Zanabria *et al.*, 2007); las que la entienden como capacidad de transformación del entorno (Graffe, 2002; Muñoz Moreno *et al.*, 2013; UNICEF, 2000; Valderrama, 2013; Viquer y Solé, 2015); y las que la conciben como un componente esencial de la ciudadanía y la democracia (Acosta y Pineda, 2007; Barranco *et al.*, 2022; Collet y Grinberg, 2022; Martínez *et al.*, 2023). Este trabajo se enmarca en esta última línea, considerando la participación educativa no sólo como un fin en sí mismo, sino como un medio para construir una sociedad más justa, equitativa y democrática.

La participación educativa ha sido objeto de un creciente interés en la literatura académica, especialmente en las últimas dos décadas. Diversos estudios han abordado la participación desde múltiples perspectivas teóricas y metodológicas, proporcionando un panorama amplio sobre las barreras y los beneficios de la participación en la educación. Desde una perspectiva institucional, Major y Machin (2018) señalan que las estructuras jerárquicas en los centros, la falta de recursos, el escaso apoyo y la reproducción de desigualdades limitan la participación efectiva, especialmente de los sectores más vulnerables.

En la misma línea, investigaciones centradas en los procesos participativos dentro de las aulas, como las de Cochran-Smith y Stern (2014), subrayan que las actitudes culturales de docentes

y alumnado, así como la falta de formación en competencias participativas, son factores que dificultan la implicación activa de los estudiantes, especialmente de aquellos provenientes de contextos socioeconómicos vulnerables.

Por otro lado, diversos estudios han identificado que la normativa educativa, especialmente la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), contempla la participación como un derecho fundamental de todos los miembros de la comunidad educativa. Sin embargo, la implementación de esta ley en los centros escolares no ha sido homogénea, y las prácticas participativas siguen siendo limitadas y a menudo superficiales (Bovens y Zouridis, 2002; Gaventa, 2006). En este sentido, es crucial analizar las brechas entre las intenciones normativas y la realidad práctica en los centros educativos.

Como advierten Brito (2000) y Martínez *et al.* (2023), esta noción de participación, aunque ampliamente utilizada, remite a significados diversos que rara vez se traducen en prácticas organizativas y pedagógicas coherentes. Esta imprecisión se vuelve especialmente crítica ante los retos que plantea la LOMLOE, que aboga por una educación orientada al ejercicio activo de una ciudadanía global, inclusiva y comprometida con la equidad y la justicia social.

Como alertan Major y Machin (2018), las escuelas no son espacios neutros; a menudo reproducen las desigualdades estructurales de la sociedad, manteniendo la ventaja de determinados grupos y excluyendo sistemáticamente a otros de los procesos de toma de decisiones y reconocimiento institucional. En consecuencia, identificar y analizar las barreras que dificultan la participación en los centros educativos se vuelve una tarea ineludible para avanzar hacia una educación más justa.

El presente estudio se inscribe en esta preocupación y se orienta al análisis de los obstáculos que enfrenta actualmente la participación educativa en los centros de educación secundaria. A través del reconocimiento de la voz de los distintos actores escolares, esta investigación busca generar propuestas contextualizadas y viables que permitan fortalecer una cultura participativa en los centros. Este tipo de iniciativas puede contribuir tanto a mejorar la calidad del sistema educativo como a construir una sociedad más cohesionada

1.2. OBJETIVOS

Los objetivos de esta investigación se enmarcan dentro del propósito de analizar y mejorar la participación educativa en los centros de educación secundaria, con un enfoque integral que permita abordar tanto las barreras existentes como las oportunidades de mejora. Su objetivo es analizar las condiciones que obstaculizan y permiten la participación educativa en centros de educación secundaria. Un objetivo que se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las principales barreras que limitan la participación educativa en los centros de educación secundaria.
- Proponer estrategias de mejora para fortalecer la participación educativa en los centros, enfocándose en el desarrollo de una cultura participativa que promueva la equidad y la inclusión.

2. DISEÑO Y MÉTODO

La presente investigación adopta un enfoque cuantitativo de carácter descriptivo y exploratorio, orientado al análisis de las barreras que dificultan la participación educativa en los centros públicos de educación secundaria de Castilla – La Mancha. El estudio se centra en conocer cómo interpretan y experimentan la participación los principales agentes implicados en esta etapa educativa: alumnado, personal docente y familias.

2.1. OBJETO FORMAL DE ESTUDIO

El objeto formal de esta investigación es la identificación y análisis de las principales barreras que limitan la participación educativa en los centros públicos de educación secundaria. Se parte del supuesto de que la participación efectiva constituye un elemento clave para el fortalecimiento de la inclusión y la justicia social en el ámbito escolar, y se pretende detectar los factores que la obstaculizan, así como las diferencias que puedan observarse en función de los agentes, el género y el contexto educativo.

2.2. TIPO DE INVESTIGACIÓN

La investigación se enmarca en un diseño mixto (DIMIX) de Tipo VI según la clasificación de Rocco *et al.* (2003), combinando datos y análisis tanto cuantitativos como cualitativos en una estrategia de investigación exploratoria. Aunque el estudio original contemplaba una estrategia metodológica de enfoque mixto, el presente artículo se centra exclusivamente en la fase cuantitativa, de carácter no experimental, basada en encuestas con un diseño descriptivo y exploratorio, aplicada a profesorado, alumnado y familias de 1º y 4º de ESO en los centros públicos de Castilla-La Mancha.

2.3. MUESTRA Y DISEÑO MUESTRAL

Para el desarrollo de la investigación se planteó un diseño de muestreo polietápico, estratificado y por conglomerados. Las unidades primarias de muestreo fueron los centros educativos, y las secundarias, los grupos de alumnado ubicados en una misma aula. Las unidades de análisis abarcaron al alumnado, profesorado y familias de dichos centros.

Se definieron estratos explícitos en función de la provincia y del hábitat poblacional (urbano, semiurbano, semirural y rural). Como variables implícitas se consideraron el tamaño de la población escolar, la inclusión del centro en zonas ITI¹, la participación en el programa Carmenta² o la posesión de carta de servicios³.

¹ Las ITI son zonas especialmente vulnerables y el acrónimo responde a Inversiones Territoriales Integradas.

² El programa "Carmenta" es un programa de digitalización de las aulas al que se han unido de forma voluntaria gran cantidad de centros.

³ Las Cartas de Servicios son documentos a través de los cuales los órganos, organismos y entidades de las distintas administraciones informan a los ciudadanos y usuarios sobre los servicios que tienen encomendados, sobre los derechos que les asisten y sobre los compromisos de calidad en su prestación.

La muestra se seleccionó mediante un procedimiento sistemático con semilla de aleatorización para cada estrato combinado. El universo de estudio incluía 73.045 unidades de análisis. Para un nivel de confianza del 95% y un error muestral del 3%, la muestra teórica se estableció en 1.052 participantes, quedando finalmente compuesta por 1.620 encuestas válidas: 769 estudiantes, 247 docentes y 582 familiares, procedentes de 60 centros educativos. Esta muestra presenta una distribución proporcional según la estructura del sistema educativo regional.

En cuanto al profesorado y las familias, se diseñaron submuestras específicas que combinaron centros seleccionados y centros sustitutos, siguiendo procedimientos aleatorios que garantizaban representatividad y precisión. Se establecieron ratios máximas de alumnado por centro según el hábitat poblacional, ajustadas a las condiciones sanitarias derivadas de la pandemia de la COVID-19.

Todos los participantes fueron informados de los objetivos del estudio, su papel en el mismo y el uso que se haría de sus respuestas. Se garantizó la confidencialidad y el anonimato de los datos, protegiendo la identidad de los participantes mediante el uso de códigos y la eliminación de información personal en el análisis. Además, se respetó el derecho de los participantes a retirarse del estudio en cualquier momento del proceso y el procedimiento fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Castilla – La Mancha, de acuerdo a la legislación vigente sobre protección de datos (LOPD y RGPD) y a los principios éticos de la Declaración de Helsinki (2013).

2.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

La principal técnica de recogida de información fue una encuesta con cuestionario tipo Likert. Este instrumento consta de 95 ítems distribuidos en cinco dimensiones: (1) clima de comunicación, (2) fomento de la participación, (3) alineamiento personal con la participación, (4) formación y (5) satisfacción.

Cada dimensión incluye entre 15 y 25 ítems, con subdimensiones e indicadores definidos a partir de una tabla de especificaciones construida sobre la base teórica del estudio. La cumplimentación del cuestionario tomó entre 20 y 25 minutos.

El instrumento se elaboró tras una revisión sistemática de la literatura y validación por jueces expertos. Posteriormente se aplicó una prueba piloto a 60 participantes. La fiabilidad interna fue evaluada mediante el coeficiente alfa de Cronbach por dimensión, obteniéndose valores entre 0,78 y 0,89:

Clima de comunicación: $\alpha = 0,83$

Fomento de la participación: $\alpha = 0,85$

Alineamiento personal: $\alpha = 0,89$

Formación: $\alpha = 0,78$

Satisfacción: $\alpha = 0,81$

La validez estructural se confirmó mediante un análisis factorial exploratorio (AFE) con rotación varimax, que evidenció una adecuada estructura interna del cuestionario. La prueba KMO > 0,80 y la prueba de esfericidad de Bartlett fueron significativas ($p < 0,001$). El modelo incluyó

213 variables (95 observadas y 121 latentes), con 95 cargas factoriales y cuatro correlaciones entre los factores latentes principales.

3. TRABAJO DE CAMPO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

El trabajo de campo se desarrolló durante el curso 2020-2021. El procedimiento comenzó con el contacto con los centros participantes, la presentación del estudio, la obtención del consentimiento institucional y el envío de enlaces personalizados para la cumplimentación del cuestionario por vía telemática.

La recogida de datos se llevó a cabo a través de encuestas aplicadas a los tres colectivos implicados. En total se obtuvieron 1.598 cuestionarios completos, de los cuales 1.052 fueron considerados válidos para los análisis estadísticos. El análisis diagnóstico presentado en este artículo se basa en esta muestra válida, correspondiente a 60 centros públicos de educación secundaria de Castilla – La Mancha.

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales, empleando medidas de tendencia central y dispersión, así como pruebas para la comparación de medias y análisis de correlaciones entre variables. También se aplicaron procedimientos de análisis factorial para explorar la estructura subyacente del instrumento.

Dado el carácter mixto del diseño de investigación, se aplicaron procedimientos de triangulación metodológica y de fuentes con el fin de reforzar la validez de los resultados y enriquecer su interpretación. En concreto, los datos obtenidos a través de las encuestas fueron contrastados con la información cualitativa procedente de entrevistas en profundidad y del cuestionario Delphi aplicado a miembros de la comunidad educativa y a responsables institucionales.

La triangulación permitió validar empíricamente los patrones detectados en el análisis estadístico; identificar discrepancias significativas entre percepciones de distintos agentes; y, finalmente, contextualizar las barreras a la participación en función de aspectos organizativos, normativos y culturales no captados por el cuestionario.

Este enfoque integrador favoreció una comprensión más holística del fenómeno analizado, en línea con los objetivos de mejora educativa propuestos por el estudio.

4. RESULTADOS

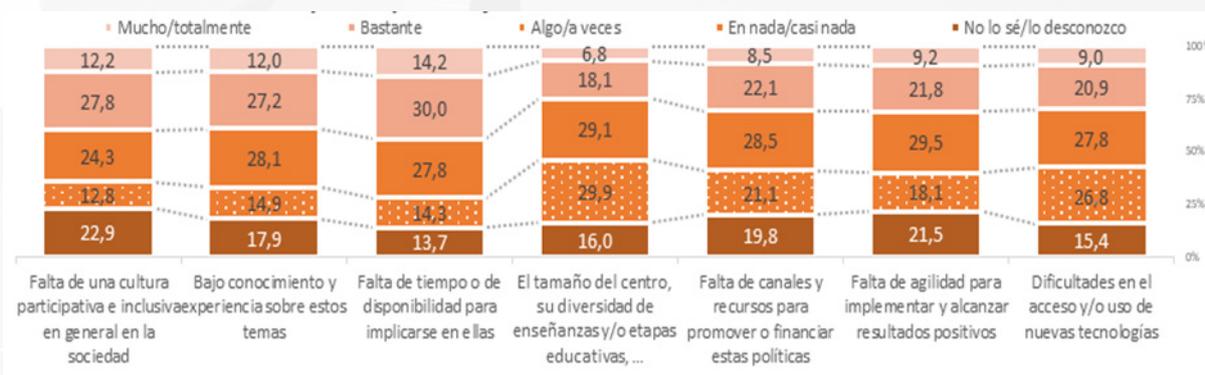
4.1 LOS FRENOS A LA PARTICIPACIÓN EDUCATIVA

La comunidad educativa castellano-manchega de educación secundaria considera que la participación educativa constituye un vehículo fundamental para promover la responsabilidad, la implicación y el compromiso activo de los agentes vinculados a la vida de los centros. Asimismo, se confirma una conexión significativa entre estos tres factores.

Esta premisa se considera prioritaria para estimular el resto de aspectos positivos que las políticas participativas e inclusivas pueden aportar a la gestión funcional, pedagógica y social de los centros, con dos objetivos destacados: primero, inculcar el respeto por la igualdad, la diversidad y la interculturalidad; y, segundo, promover la información, la comunicación, el diálogo o la libertad de expresión.

Sin embargo, se identifican tres causas principales como explicación a las dificultades en la participación educativa. La primera es la falta de tiempo o de disponibilidad para implicarse en este tipo de iniciativas. Cuatro de cada diez personas (44,2%) señalan la incompatibilidad horaria como barrera para implicarse en las propuestas que se plantean y llevan a cabo. La segunda, el poco conocimiento y falta de experiencia que todavía pervive en una parte mayoritaria de la comunidad educativa sobre estas materias. Tres de cada diez (39,2%) reconocen que el desconocimiento dificulta una mayor implicación. y, la tercera, la falta de una cultura participativa e inclusiva en el conjunto de la sociedad (40,0%).

Gráfica 1. Aspectos que dificultan la participación y la convivencia en los centros



El binomio conformado por el bajo conocimiento y experiencia sobre estos temas con la falta de una cultura participativa destacan como principales dificultades. En ambos casos, estos factores suelen ir acompañados de la dificultad añadida que representa la falta de tiempo y de disponibilidad del conjunto de la comunidad educativa para implicarse en estas políticas (Ver Tabla 1). En este marco:

- El escaso conocimiento se vincula con una inercia cultural poco participativa ($r = ,743$), lo que refuerza la necesidad de fomentar un cambio cultural desde el ámbito educativo.
- La falta de agilidad para implementar acciones eficaces se relaciona con la escasez de recursos y vías para promover o financiar políticas participativas ($r = ,729$).
- La falta de tiempo incide en el escaso avance sobre el modo de implementar estas políticas y en la comprensión de sus beneficios ($r = ,651$). También puede interpretarse que el desconocimiento limita su priorización y valoración.

Tabla 1. Correlaciones bivariadas entre los factores que dificultan la implementación de políticas de participación, convivencia e inclusión en centros de ESO

	1. Cultura participativa	2. Bajo conocimiento	3. Falta de tiempo	4. Tamaño del centro	5. Falta de recursos	6. Falta de agilidad	7. Dificultades TIC
1. Falta de cultura participativa e inclusiva	1	,743**	,595**	,450**	,525**	,523**	,467**
2. Bajo conocimiento y experiencia	,743**	1	,651**	,466**	,561**	,550**	,518**
3. Falta de tiempo o disponibilidad	,595**	,651**	1	,434**	,544**	,539**	,474**
4. Tamaño del centro y diversidad de enseñanzas	,450**	,466**	,434**	1	,540**	,502**	,465**
5. Falta de canales y recursos para promover políticas	,525**	,561**	,544**	,540**	1	,729**	,604**
6. Falta de agilidad para alcanzar resultados	,523**	,550**	,539**	,502**	,729**	1	,585**
7. Dificultades en el acceso y/o uso de TIC	,467**	,518**	,474**	,465**	,604**	,585**	1

Nota: Valores significativos al nivel 0.01 (bilateral)

Por su parte, se confirma una conexión significativa entre estos tres factores:

1. La ausencia de una cultura participativa limita el interés por implicarse en estas tareas, lo que se traduce en una menor dedicación de tiempo.
2. Además de este subconjunto de factores más culturales, aparecen otros factores de carácter más operativo, relacionados con: la limitación de recursos, las dificultades en el uso y/o acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, y la dificultad de obtener resultados a corto plazo.
3. La influencia que el tamaño del centro puede tener de cara a facilitar la convivencia y la inclusión, se interpreta como un aspecto poco relacionado con los anteriores subgrupos.

4.1.1 Diferencias y similitudes según el género

Ser mujer u hombre influye de manera significativa en las valoraciones que manifiesta la comunidad educativa. Las alumnas de ESO muestran un mayor convencimiento respecto a que la participación educativa en los centros mejora el respeto a la diversidad, la prevención de conflictos en la convivencia y la mejora de su rendimiento académico que sus compañeros.

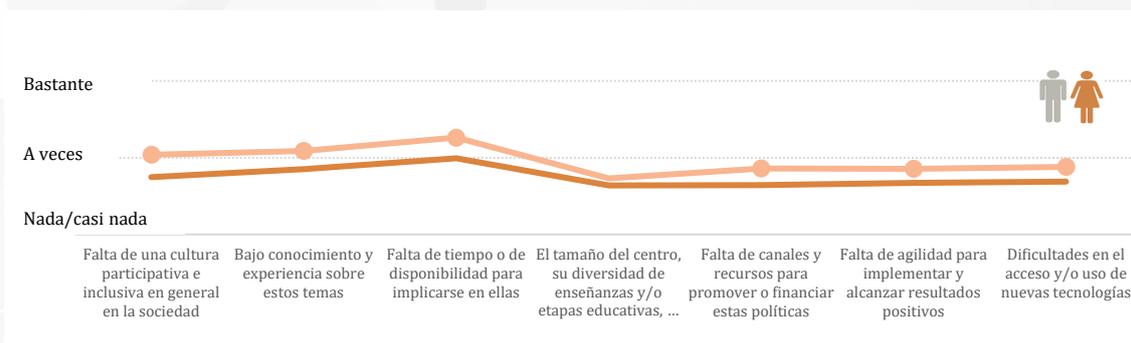
Destaca también como los padres son más escépticos que las madres respecto al impacto de las políticas participativas y convivencia escolar, especialmente en lo referente al respeto por la igualdad, la diversidad y la interculturalidad.

El personal docente constituye el colectivo que mayor aplicabilidad encuentra al concepto de participación dentro del contexto educativo. Su mayor familiaridad y experiencia en el trabajo sobre estas materias constituyen un punto de partida mucho más cualificado que el del resto de

colectivos de la comunidad educativa, lo que se traduce en un mayor convencimiento respecto a los positivos efectos que transfiere al conjunto de agentes. Sin embargo, entre el profesorado masculino se observa una menor sensibilidad hacia la participación educativa, así como un menor convencimiento respecto a los logros para promover modelos positivos, el apoyo compartido y la implicación o la convivencia democrática y la diversidad.

En este marco, aunque las mujeres creen más firmemente en los beneficios de las políticas participativas, también son ellas quienes encuentran mayores dificultades, tanto personales como externas, para participar en y de las mismas.

Gráfica 2. Frenos a la implementación de políticas de participación según el sexo



4.1.2 Diferencias y similitudes en función del hábitat

El tamaño del municipio influye en las barreras percibidas para la participación educativa.

Los institutos ubicados en los municipios con más de 25.000 habitantes (hábitat 1 y 2) presentan más obstáculos para la participación. También es en estos entornos donde se percibe una menor agilidad y efectividad de las iniciativas a corto plazo.

El hábitat 3 (entre 2000 y 10000 habitantes) ofrece una desconcertante respuesta al configurarse en el escenario que menos dificultades encuentra para la participación educativa, contradiciendo a la falta de información y de recursos que hasta el momento han puesto de relieve. Esto podría explicarse por una mayor cercanía entre agentes o una cultura más cohesionada en municipios más pequeños.

Gráfico 3. Frenos a la implementación de políticas de participación según hábitat (escala 1 a 5)



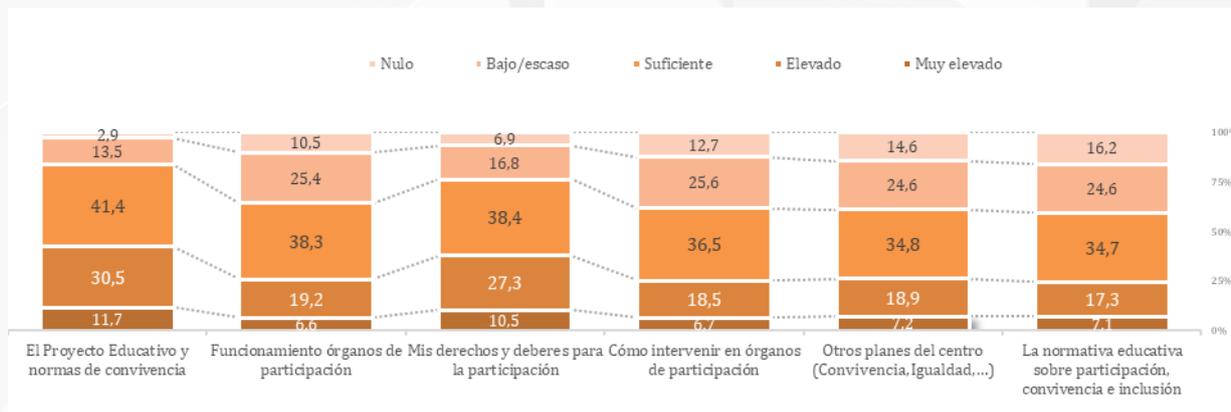
El alcance de cada uno de los frenos descritos se aprecia con mayor nitidez al relacionarlo con los principales colectivos que configuran la comunidad educativa. Así, el personal docente encuentra los mayores obstáculos para la participación en los institutos de la región, destacando la centralidad que tienen la falta de tiempo, de cultura participativa y de conocimiento sobre esta materia.

Para las familias la incompatibilidad horaria destaca como el factor más limitante para su participación. Y finalmente, el colectivo que menos obstáculos percibe para la participación es el alumnado, lo que constituye una optimista noticia de cara a fomentar su implicación.

4.2. CONOCIMIENTOS BÁSICOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS DE PARTICIPACIÓN EDUCATIVA: ANÁLISIS DE LA COMUNIDAD ESCOLAR

La comunidad educativa en su conjunto señala poseer, al menos, un conocimiento suficiente sobre los aspectos básicos necesarios para el desarrollo de políticas y actividades en materia de participación, convivencia e inclusión (Ver Gráfica 4).

Gráfica 4. Conocimiento sobre aspectos básicos para la participación



Los ámbitos sobre los que la información es más elevada son dos:

- El proyecto educativo del centro y sus normas de convivencia.
- Los derechos y deberes vinculados a la participación en el centro

Sin embargo, en aspectos de carácter más operativos, como el funcionamiento de los órganos de participación y la forma de intervenir en ellos, así como en el conocimiento de los planes implantados en los centros o la normativa regional que regula estas políticas, empiezan a evidenciarse ciertas carencias.

- 4 de cada 10 personas afirman tener un conocimiento escaso o nulo sobre la normativa educativa relacionada con participación, convivencia e inclusión.
- 4 de cada 10 personas también declaran desconocer o carecer de información suficiente sobre los planes específicos implantados en sus centros de referencia en estas materias.
- Al menos un tercio de la comunidad educativa desconoce el funcionamiento de los órganos de participación y cómo participar en ellos.

Cabe señalar que el elevado conocimiento que se declara sobre los Proyectos Educativos no se traslada necesariamente al conocimiento sobre las normas de convivencia y los derechos y deberes para la participación. Así mismo, el conocimiento sobre las estructuras y órganos para la participación condiciona de forma clara el grado de información que se maneja sobre los derechos y deberes de cada perfil, así como sobre los planes específicos implantados en el centro.

A partir del conjunto de factores evaluados, se ha obtenido un modelo que identifica tres grandes bloques de conocimiento en torno a la participación, la convivencia y la inclusión.

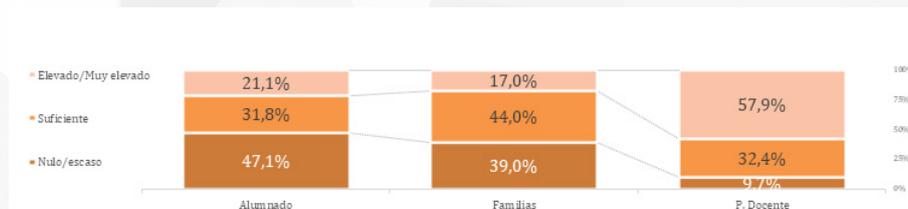
- Conocimiento sobre los órganos de participación y acceso a ellos, estrechamente vinculado con el conocimiento que se tiene de los derechos y deberes en esta materia.
- Dominio de la normativa que regula las políticas participativas e inclusivas, muy condicionado por el conocimiento de los planes implantados en el centro educativo.
- El Proyecto Educativo de Centro y sus normas de convivencia, que se perciben con identidad propia, sin que su conocimiento implique una mejora de la información sobre el resto de apartados (Ver Gráfica 7).

En cuanto a la comparación entre colectivos, el personal docente presenta un dominio significativamente superior sobre los contenidos básicos necesarios para regular funcional y socialmente la vida de los centros, en todos los apartados analizados. El alumnado, sin embargo, sólo se equipara al profesorado en el conocimiento de los proyectos educativos de los centros y las normas de convivencia que llevan asociadas.

Dentro del contexto que establecen las tendencias de valoración del conjunto de la muestra, los principales déficits de cada colectivo pueden resumirse de la siguiente forma:

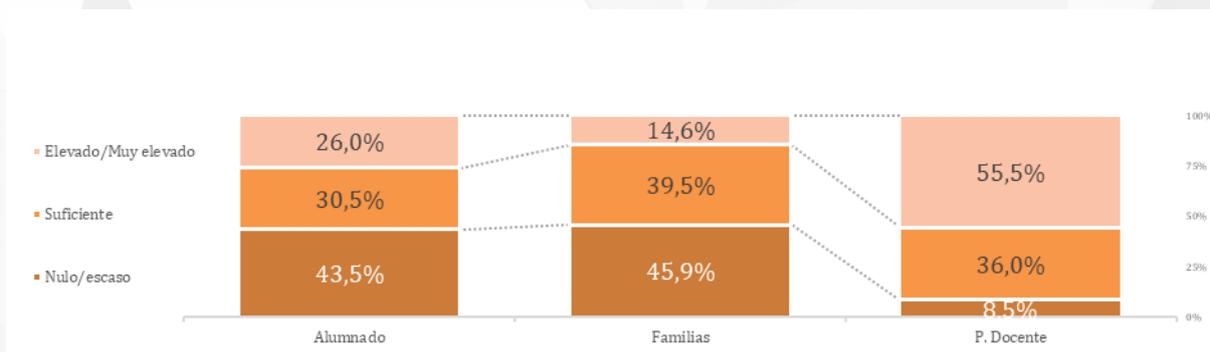
Como se observa en la gráfica 5, el alumnado muestra carencias especialmente acusadas respecto a la forma de intervenir en los órganos de participación.

Gráfica 5. Cómo intervenir en los órganos de participación de los centros



Las familias presentan bajos niveles de conocimiento sobre los planes específicos implantados en los centros y las normas que los regulan, tal y como se observa en la gráfica 6.

Gráfica 6. Planes de participación, convivencia e inclusión en el centro



Y, finalmente, es el personal docente el colectivo que muestra una mayor familiaridad con la normativa en materia de participación, convivencia e inclusión.

Este análisis del conocimiento de la comunidad educativa sobre los aspectos clave que regulan la participación, la convivencia y la inclusión pone de relieve una dualidad relevante: mientras se percibe una familiaridad suficiente con los elementos más visibles e institucionalizados, como el proyecto educativo del centro o las normas de convivencia, se observan déficits notables en áreas más operativas y normativas. Este desajuste limita la participación efectiva y refuerza la necesidad de implementar acciones específicas dirigidas a cada colectivo que faciliten un conocimiento integral de los marcos, órganos y mecanismos que sustentan la participación educativa.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La participación educativa es un principio clave de la escuela democrática y un derecho reconocido en la legislación estatal (Ley Orgánica 3/2020, LOMLOE). En este contexto, la normativa educativa establece canales formales de participación —como los consejos escolares, las juntas de delegados o las asociaciones de madres y padres— con el objetivo de promover una gestión más democrática de los centros educativos. Como indican estudios previos (Elboj y Niemelä, 2010; López de Aguilera, 2013), estos mecanismos a menudo no funcionan de manera efectiva ni son percibidos como útiles, especialmente en ausencia de una cultura participativa. Esta distancia entre la norma y la práctica se agrava cuando no existe una cultura participativa sólida que promueva la implicación, la corresponsabilidad y la voz activa de todos los sectores. Como señala Venceslao *et al.* (2024) esto revela que los órganos formales pueden existir, pero no operar eficazmente sin una base cultural que los nutra.

Sin embargo, tal como se indicó al inicio del artículo, la participación es un concepto polisémico y ambiguo (Escobar González y Pezo Hoces, 2021) que no siempre se traduce en prácticas académicas y organizativas claras y concretas en los centros educativos. Así lo evidencian diversos datos del estudio, que muestran una percepción favorable hacia la participación, aunque con escasa implementación.

En este marco, los resultados obtenidos en el estudio evidencian que, aunque la comunidad educativa reconoce la importancia de la participación para fomentar el respeto, la igualdad y el diálogo, persisten barreras significativas que dificultan su implementación efectiva en los centros de educación secundaria. Este hallazgo coincide con la literatura revisada, donde se señala que la participación educativa es una herramienta clave para reducir desigualdades y promover una educación inclusiva y de calidad (Booth y Ainscow, 2000; Corres Medrano *et al.*, 2022; Echeita, 2021; López Melero, 2011)

En particular, la identificación de la falta de tiempo, el escaso conocimiento y la carencia de una cultura participativa como principales frenos a la participación coincide con las observaciones de López de Maturana (2012) y Cochran-Smith y Stern (2014), quienes subrayan que las actitudes culturales y la falta de formación limitan la implicación activa de los actores educativos. La correlación entre el bajo conocimiento y la ausencia de cultura participativa refuerza la idea planteada por Alarcón *et al.* (2015) sobre la necesidad de garantizar una voz efectiva a todos los miembros de la comunidad educativa para avanzar hacia una participación real y

equitativa. Además, tal y cómo plantean Arnaiz Sánchez *et al.* (2022) sin una cultura inclusiva y participativa, los órganos de representación y participación no logran implicar ni incluir de forma efectiva a todos los miembros de la comunidad.

Asimismo, los resultados muestran diferencias según género y hábitat, aspectos que merecen atención particular. La mayor sensibilidad de las alumnas y madres hacia la participación y sus beneficios refleja la perspectiva de empoderamiento y agencia individual descrita por Della Porta y Diani (2015). Esto sugiere que las estrategias para fomentar la participación deben incorporar un enfoque diferencial que considere estas variables sociales, alineándose con las propuestas de inclusión y reconocimiento de la diversidad señaladas por Booth y Ainscow (2000) y Sáinz *et al.* (2021).

Por otro lado, las dificultades vinculadas a la implementación de políticas participativas, en especial la escasez de recursos y la falta de resultados inmediatos, confirman las advertencias de Major y Machin (2018) sobre las limitaciones estructurales y jerárquicas que condicionan la participación. La distancia entre la normativa educativa, que contempla la participación como un derecho fundamental (Bovens y Zouridis, 2002), y la realidad práctica, donde las políticas permanecen superficiales, apunta a la necesidad de superar esta brecha mediante acciones formativas y de acompañamiento que fortalezcan la cultura participativa en los centros.

Otro aspecto relevante es la alta dependencia de factores personales e institucionales, como el compromiso de los equipos docentes y su capacidad de liderazgo para promocionarla, la predisposición y la estabilidad de los departamentos y del profesorado implicado, o la implicación de las familias. La sostenibilidad de las políticas participativas depende, en gran medida, del compromiso del equipo directivo y su capacidad para liderazgos compartidos (UNESCO y OEI, 2025). En este sentido, las aportaciones García-López y Molina (2022) evidencian cómo un liderazgo distribuido favorece el desarrollo de una cultura democrática participativa, potenciando la colaboración y la corresponsabilidad entre todos los actores educativos. Cuestiones todas ellas que remiten, por un lado, a la necesidad de desarrollar renovados espacios que vayan más allá de los establecidos en el marco normativo, donde poder dar la palabra y compartir el conocimiento. Pero también, y por otro lado, a la centralidad del profesorado. Esto es, a una manera de entender el trabajo en las escuelas de forma jerárquica, donde la participación se desarrolla bajo un excesivo y exclusivo control de los adultos, en especial de los docentes, y donde el alumnado tiene un papel pasivo (Barranco *et al.*, 2022; Fielding, 2011; Jiménez y Valdés, 2022; Martínez Rodríguez, 2005; Rudduck y Frutter, 2007).

En este sentido, se observa una fractura en la relación con las familias, expresada en baja participación, desconfianza mutua y la percepción de que los órganos participativos son poco operativos, lo que refuerza una visión instrumental de la participación. En no pocas ocasiones, las demandas familiares son interpretadas como confrontación o fiscalización, lo que dificulta la construcción de una relación cooperativa con los centros (Bretones y Soto, 2023). De hecho, investigaciones recientes (Weise *et al.*, 2025) muestran cómo el distanciamiento entre centros y familias se intensificó en contextos de vulnerabilidad postpandemia, alertando sobre la urgencia de crear espacios bidireccionales de comunicación y formación mutua. Este distanciamiento puede explicarse, en parte, por el desconocimiento generalizado de los derechos y obligaciones que rigen la convivencia y la participación en el ámbito educativo.

En este sentido, y en la línea que ya trazaba Dewey, son muchos los autores (Caride, 2014; Edelstein, 2011; Eurydice, 2012; Feito, 2010; Johannesson, 2024; Rauch, 2020) que desde la pedagogía han señalado que la participación consiste en una praxis que es necesario aprender y no un simple recurso administrativo al servicio de la gestión escolar.

La participación supone un compromiso con la palabra de los miembros de la comunidad, constituyéndose su aprendizaje en criterio de calidad educativa al tratarse de un proceso cultural en el que se proponen valores, se desarrollan actitudes y se regulan estrategias de aprendizaje, convivencia e inclusión. Y para ello, es necesario privilegiar experiencias de interacción permanente, donde los diferentes actores puedan compartir actividades, espacios, tiempos y objetivos, y dónde la capacidad de escucha, diálogo y cooperación potencian el sentimiento de pertenencia y compromiso con un proyecto común.

No obstante, esta visión no se extiende con la misma claridad a su potencial para generar modelos educativos positivos, fortalecer los vínculos de pertenencia o estimular relaciones de colaboración entre los distintos actores escolares. Así, la percepción predominante sobre las políticas de participación, convivencia e inclusión es que han sido asumidas como estrategias de prevención orientadas a dotar de herramientas a individuos con mayores dificultades, más que como propuestas colectivas con enfoque transformador. Esta visión reduccionista se evidencia en la focalización de programas en determinados perfiles de alumnado, ya sea por su reciente llegada al centro o por problemáticas específicas, en lugar de integrarse en planes globales del centro. Transformándose en medidas relativamente aisladas que no se integran en sus planes específicos.

Además, en algunos casos, los documentos institucionales que recogen estas políticas carecen de concreción y articulación práctica, limitándose a documentos de buenas intenciones que difícilmente consiguen articularse bajo un entramado coherente y continuo de actuaciones y/o de personas que los lleven a cabo. Varios estudios recientes critican que las políticas institucionales de participación educativa, a menudo, se quedan en documentos bien intencionados sin traducción a acciones reales. Esta ausencia de articulación práctica genera expectativas frustradas, desafección e incluso escepticismo entre los actores (Oraisón, 2009; Zaitegi de Miguel, 2020). Además, cuando la participación no se implementa con estructuras funcionales, formación y canales efectivos, corre el riesgo de convertirse en "pseudoparticipación"⁴.

El Consejo de Europa, en su carta sobre la educación para una ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos (2010), ya señalaba la relevancia de fomentar una educación que posibilite la participación en tanto herramienta fundamental para el desarrollo de la convivencia y la inclusión. Así mismo, informes más recientes de organismos internacionales como la UNESCO y la OEI (2025) subrayan la importancia de un liderazgo escolar distribuido, clave para reforzar la cultura democrática desde las escuelas, facilitando estructuras participativas más inclusivas y eficaces. Este planteamiento entronca con la perspectiva ya defendida en el marco europeo, ampliando el foco hacia el empoderamiento de todos los actores de la comunidad educativa. En esta línea, son muchas las evidencias que respaldan esta relación. Por un lado, diversos estudios han subrayado la correspondencia entre participación educativa y

⁴ Concepto popularizado por el investigador Roger Hart (1992) en el ámbito de la participación infantil y juvenil.

éxito educativo (Armstrong y Tsokova ,2019; Gündüzalp y Gökta, 2024; Jackson *et al.*,2023; Johnson *et al.*, 2016; Johnson y West, 2018; Marí Yarte *et al.*, 2022), al tiempo que subrayan cómo las políticas educativas con enfoque participativo no solo promueven la inclusión y la equidad, sino que constituyen la base para un nuevo contrato social que garantice aprendizajes relevantes, sostenibles y compartidos en el tiempo (Luzón *et al.*, 2023). Y, por otro, numerosos autores han destacado su papel en la superación de las desigualdades, la mejora de la convivencia y la inclusión (Bemak y Cornely, 2002; Cruz, Siles y Vreecer, 2011; Fanfani, 2011; Morentin Encina *et al.*, 2022; Paredes Zavaleta, 2021;).

En conjunto, estos hallazgos enfatizan que la participación educativa no puede entenderse solo como una cuestión formal o normativa, sino como un proceso integral que requiere transformar las prácticas culturales, estructurales y pedagógicas dentro de los centros escolares. De esta manera, se promueve un aprendizaje democrático que empodera a todos los actores y contribuye a construir una sociedad más justa, inclusiva y cohesionada (Apple y Beane, 2007; Picornell *et al.*, 2022; Sandoval y Waltoffer, 2022).

5.1. CONCLUSIONES FINALES

Frente al objetivo de identificar los obstáculos que dificultan la participación activa en los centros de educación secundaria de Castilla – La Mancha, los resultados presentados muestran que la ausencia de una cultura participativa e inclusiva constituye uno de los principales frenos para la implicación de la comunidad educativa en los procesos de participación. Este obstáculo, de carácter estructural, condiciona tanto la disposición individual como colectiva para integrarse activamente en la vida de los centros.

En el contexto específico de Castilla – La Mancha, a pesar de los marcos legales y la existencia de órganos de participación, se observa una escasa participación efectiva por parte de las familias y del alumnado, lo cual puede estar relacionado con una cultura institucional poco orientada al diálogo y a la corresponsabilidad. Además, cuando la participación es baja o simbólica, tienden a reproducirse o incluso acentuarse las desigualdades estructurales ya presentes en el entorno escolar.

A la carencia de cultura participativa se suman factores como la falta de tiempo, la escasez de recursos, el limitado dominio de las tecnologías, y la percepción de escasa efectividad a corto plazo de las medidas implementadas. Estos elementos configuran un entramado de dificultades que desincentiva el compromiso activo de profesorado, familias y alumnado.

Si bien es el profesorado, en general, el colectivo más proclive a la promoción de la participación, son las mujeres de todos los colectivos quienes manifiestan un mayor convencimiento respecto a los beneficios de los procesos participativos para el desarrollo de una convivencia más democrática. En el caso de las alumnas, dicha convivencia se concreta en el respeto hacia la diversidad, la prevención de conflictos en la convivencia y la mejora de su rendimiento académico. En el caso de las madres, en el fomento de la igualdad, la diversidad y la interculturalidad. Y en el caso de las docentes, en la promoción de modelos positivos, de apoyo compartido y de la implicación o la convivencia democrática y la diversidad. Sin embargo, también son ellas quienes experimentan mayores obstáculos personales y contextuales.

En este sentido, los centros ubicados en municipios más grandes son los que presentan mayores dificultades para la participación educativa, especialmente relacionadas con la complejidad organizativa y la desconexión entre agentes educativos.

Aunque existe, entre los miembros que conforman la comunidad educativa, una percepción generalizada de poseer conocimientos suficientes en aspectos básicos como el proyecto educativo o las normas de convivencia, los déficits son notorios en materias como la normativa específica, los planes de centro y el funcionamiento de los órganos de participación. Una asimetría que incide directamente en la eficacia de las políticas de participación.

En este marco, el análisis por perfiles muestra que el personal docente dispone de un mayor conocimiento global, mientras que el alumnado y las familias presentan carencias específicas. Esta asimetría en el acceso al conocimiento no solo limita la eficacia de las políticas de participación, sino que también contribuye a la reproducción del desequilibrio de poder dentro de la propia institución escolar. Al mantenerse esta distribución desigual de información y capacidades, se refuerzan dinámicas verticales que dificultan la construcción de una cultura realmente democrática e inclusiva. Estos resultados apuntan a la necesidad de diseñar acciones formativas diferenciadas, adaptadas a las necesidades y roles de cada uno de los agentes que conforman la comunidad educativa.

En este contexto, se hace necesario impulsar propuestas transformadoras que contribuyan a revertir la baja implicación y a fortalecer la cultura participativa en los centros. Entre ellas, se recomienda: (1) implementar planes formativos específicos para todos los miembros de la comunidad educativa sobre derechos, participación y funcionamiento institucional. Adaptándose a las particularidades y necesidades de cada colectivo, destacando la formación del personal docente como agente clave para promover dinámicas participativas; (2) crear estructuras flexibles y accesibles de participación que vayan más allá de los órganos formales; (3) diseñar proyectos curriculares con enfoque democrático: integrando la participación en planificación, organización, evaluación y gestión de actividades y situaciones de aprendizaje; (4) fomentar espacios de diálogo horizontal donde todos los miembros de la comunidad educativa puedan reconocerse como sujetos activos del cambio; y, finalmente, (5) abrir la escuela a la comunidad, promoviendo una relación activa y bidireccional con el entorno social, cultural y asociativo. Permitiendo reconocer y valorar los saberes y experiencias de los distintos actores y posibilitar el sentido de corresponsabilidad y la construcción de una ciudadanía menos desigual y más cohesionada y comprometida.

Medidas, todas ellas, que deben insertarse en un marco institucional que garantice el acompañamiento, la evaluación continua y la sostenibilidad de las prácticas participativas, con el fin de construir una escuela democrática, inclusiva y corresponsable.

6. REFERENCIAS

- Acosta, M., & Pineda, J. (2007). La participación en la educación y la construcción de la ciudadanía. *Revista Latinoamericana de Educación*, 12(1), 45–62.
- Alarcón, P., Font, J., & Madrid, E. (2015). Participación ciudadana y desigualdad: Diagnóstico y líneas de acción [Informe de investigación]. Oxfam Intermón.
- Armstrong, F., & Tsokova, D. (2019). *Action research for inclusive education: Participation and democracy in teaching and learning*. Routledge.
- Arnaiz-Sánchez, P., De Haro-Rodríguez, R., Alcaraz, S., y Caballero, CM. (2022). Percepciones de la comunidad educativa sobre la inclusión y presencia de alumnado con NEE en centros educativos ordinarios: Un estudio mixto. *Children*, 9 (6), 886. <https://doi.org/10.3390/children9060886>
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (2007). *Escuelas democráticas*. Morata.
- Barranco, R., Bretones, E., & Morales, S. (2022). La participación del alumnado de los centros de educación secundaria obligatoria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (44), 29–49. https://doi.org/10.7179/PSRI_2024.44.0
- Barranco, R. y Marí, R. (2021). La participación como desafío educativo. En Marí, R. y Barranco, R. (Coord.). *La participación educativa en los centros de secundaria. Conceptos, procedimientos y materiales*. (7-10). Graó.
- Barranco, R., Morales, S., & Marí R. (2022). La participación en los centros de Educación Secundaria Obligatoria de Castilla-La Mancha: situación actual y retos para la formación docente. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 15 (Especial), 69–85. <https://doi.org/10.55777/rea.v15iEspecial>.
- Barranco, R., Morales, S., & Marí Ytarte, R. (Coords.). (2022). La participación como herramienta educativa para la inclusión, la convivencia y el éxito educativo. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 15 (Especial II).
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bovens, M., & Zouridis, S. (2002). From government to governance: The changing role of public administration in the Netherlands. *Public Administration*, 80(1), 167–188.
- Bretones, E., & Soto Marata, P. (2023). La participación de las familias gitanas en las instituciones educativas: El Servicio de Promoción Socioeducativa del pueblo gitano. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 15 (Especial II), 92–102. <https://doi.org/10.55777/rea.v15iEspecialIII.4649>
- Brito, P. (2000). La participación en la educación: Un concepto en construcción. *Revista de Educación*, 320, 47–64.
- Caride, J. A., Luzón, A., & Sevilla, P. (2023). *Educación y participación: Bases para un nuevo contrato social*. Narcea.
- Caride, J.A (2014). Editorial. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, (23), 7-9.

- Cruz, I. S., Siles, G. y Vrečer, N. (2011). Invest for the Long Term or Attend to Immediate Needs? Schools and the Employment of Less Educated Youths and Adults. *European Journal of Education*, 46(2), 197-208. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01475.x>
- Cochran-Smith, M., & Stern, R. (2014). The impact of teacher learning on student outcomes: A review of empirical studies. *Educational Researcher*, 43(1), 12–24. <https://doi.org/10.3102/0034654313511469>
- Consejo de Europa (2010). Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos. Consejo de Europa.
- Collet, J., & Grinberg, S. (Eds.). (2022). *Hacia una escuela para lo común: Debates, luchas y propuestas en América Latina y España*. Morata.
- Corres Medrano, I., Santamaría Goicuria, I., Fernández Villanueva, I., & Smith Etxeberria, K. (2022). The role of families in the response of inclusive schools: A case study from teacher's perspectives. *Frontiers in Education*, 7, 970857. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.970857>
- Della Porta, D., & Diani, M. (2015). *Social movements: An introduction* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.
- Edelstein, W. (2011). Education for Democracy: Reasons and strategies. *European Journal of Education*, 4(1), 127-137. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01463.x2>
- Elboj, C., & Niemelä, R. (2010). *Subjetos democráticos: Participación y aprendizaje en la escuela*. Graó.
- Escobar González, S., & Pezo Hoces, H. (2021). Más allá del concepto: experiencias y reflexiones en torno a la participación juvenil estudiantil. *Revista experiencias educativas*, 2, 67–85.
- Eurydice (2012). *La educación para la ciudadanía en Europa*. Comisión Europea.
- Fanfani, E. T. (2011). Dimensiones y condiciones de la participación. Algunas notas para la reflexión. *Páginas de Educación*, 4(1), 119-136.
- Feito, R. (2010). La participación: Una práctica que se aprende. *Aula de Innovación Educativa*, (191), 13–17.
- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2(2), 123–141. <https://doi.org/10.1023/A:1017949213447>
- Fielding, M. (2011). Student voice and the architecture of listening: Towards a common ground. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 525–540.
- Gaventa, J. (2006). Finding the spaces for change: A power analysis. *IDS Bulletin*, 37(6), 23–33.
- Graffe, G. J. (2002). Gestión educativa para la transformación de la escuela. *Revista de Pedagogía*, 23(68), 495–517.
- Gündüzalp, C., & Göktaş, Y. (2024). Examining the Effects of Project and Resource Based Teaching Methods on Social Intelligence, Metacognitive Thinking and Academic Achievement. *Participatory Educational Research*, 11(2), 176–194. <https://doi.org/10.17275/per.24.25.11.2>
- Hart, R. (1992). *Children's participation. From tokenism to citizenship*. UNICEF

- Jackson, D., Dean, B. A., & Eady, M. (2023). Equity and inclusion in work integrated learning: Participation and outcomes for diverse student groups. *Educational Review*, 77(2), 329–350. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2182764>
- Jiménez, L. y Valdés, R. (2022). Participación, ciudadanía y educación inclusiva: posibilidades para pensar al estudiante como sujeto político. *Estudios pedagógicos*, 48, 4, 297-315.
- Johannesson, P. (2024). Student participation in teachers' action research: teachers' and students' engagement in social learning. *Educational Action Research*, 33(2), 234–250. <https://doi.org/10.1080/09650792.2023.2301335>.
- Johnson, V; Hart, R.; Colwell, J. (2016). International Innovative Methods for Engaging Young Children in Research. *Methodological Approaches*, 2, 335-356.
- Johnson, V. y West, A. (2018). *Children's Participation in Global Contexts: Beyond Voice*. Routledge.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020.
- López de Aguilera, G. (2013). Participación educativa de las familias: Entre la retórica y la práctica. *Revista de Educación*, 360, 148–170. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-360-223>
- López de Maturana, S. (2012). Obstáculos para la participación educativa: Un análisis desde la práctica escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(3), 1–11.
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la inclusión y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37–54.
- López Melero, M. (2019). La educación participativa y la transformación social. *Revista de Ciencias Sociales*, 15 (2), 40–55.
- Luzón, A., Caride, J. A., & Sevilla, P. (2023). Participación y justicia educativa en tiempos inciertos. Graó.
- Major, L. E., & Machin, S. (2018). *Social mobility: and its enemies*. A pelican book.
- Martínez Rodríguez, F. (2005). Participación y democracia en las escuelas. *Educación y Sociedad*, 26(92), 45–67.
- Martínez, M., Esteban, M. B., & Oraisón, M. (2023). Educación, esferas de participación y ciudadanía. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(2), 11–25. <https://doi.org/10.13042/Bordón.2023.100507>
- Marí Ytarte, R., & Barranco Barroso, R. (coord.). (2022). *La participación educativa en centros de secundaria. Conceptos, procedimientos y materiales*. Graó.
- Morentin Encina, J., Noguera Pigem, E., & Barba Núñez, M. (2022). Inclusion as a value in participation: Children's councils in Spain. *Social Inclusion*, 10 (2), 1–20. <https://doi.org/10.17645/si.v10i2.4924>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

- Morin, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, E. (2007a). *El pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, E. (2007b). *La mente bien ordenada: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Seix Barral.
- Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Ediciones Nueva Visión.
- Muñoz Cabrejo, F. G. (2009). Los caminos cruzados de la participación ciudadana en educación: Entre el mejoramiento de la calidad de la educación y la construcción de ciudadanía. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 1(1), 31–60.
- Muñoz Moreno, J. L., Rodríguez-Gómez, D., & Barrera-Corominas, A. (2013). Herramientas para la mejora de las organizaciones educativas y su relación con el entorno. *Perspectiva Educativa*, 52(1), 97–123.
- Oraisón, M. (2009). Participación, escuela y ciudadanía: perspectiva crítica y praxis política. *Investigación en la Escuela*, 68, 39–50. <https://doi.org/10.12795/IE.2009.i68.04>
- Organización de las Naciones Unidas. (2000). *Objetivos de desarrollo del milenio*. <https://www.un.org/millenniumgoals/>
- Paredes Zavaleta, E. M. (2021). La educación inclusiva y la convivencia escolar. *Polo del Conocimiento*, 6(2), 1–15. <https://doi.org/10.18235/0000000>
- Picornell Lucas, A., Montes López, E., & Herrero Villoria, C. (2022). La desigualdad de oportunidades educativas desde la perspectiva de los niños, niñas y adolescentes de Castilla y León. *Revista Prisma Social*, (38), 1–20.
- Rauch, F. (2020). Participation in educational contexts and organisations. *Educational Action Research*, 28(3), 327–330.
- Rocco, T. S., Bliss, L. A., Gallagher, S., & Pérez-Prado, A. (2003). Taking the Next Step: Mixed Methods Research in Organizational Systems. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 21(1), 19–29.
- Rodríguez Casallas, D. F., Páez Moreno, Á. E., Román Acosta, D., & Rodríguez Torres, E. (2024). Participación ciudadana, gobernanza democrática y derecho al desarrollo: Una revisión sistemática. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 26(1), 198–214. <https://ojs.urbe.edu/index.php/telos/article/view/2566>
- Rudduck, J., & Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro con las ideas del alumnado*. Morata.
- Ruiz Muñoz, M. M. (2014). El derecho a la educación y la construcción de indicadores educativos con la participación de las escuelas. *Sinéctica*, 43, 1–19. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99831392001>
- Sáinz, M., Solé, J., Fàbregues, S., & García-Cuesta, S. (2021). Secondary School Teachers' Views of Gender Differences in School Achievement and Study Choices in Spain. *SAGE Open*, 11(3). <https://doi.org/10.1177/21582440211047573>

- Sandoval, M. y Waitoller, F. (2022). Ampliando el concepto de participación en la educación inclusiva: un enfoque de justicia social. *Revista Española de Discapacidad*, 10(2), 7-20.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- UNESCO & OEI. (2025). *América Latina: Liderar para la democracia*. UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- UNICEF. (2000). *El derecho de los niños a participar: Un marco para la acción*. UNICEF.
- Valderrama, J. (2013). *Participación, ciudadanía y educación: Perspectivas críticas en la educación secundaria*. Ediciones Alianza.
- Venceslao, M., Marí Ytarte, R., Esteban, B. (2024). Participación comunitaria en los centros de secundaria desde una perspectiva intercultural. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 44, 87-101. https://doi.org/10.7179/PSRI_2024.44.05
- Verba, S. (2011). *The civic culture revisited: Old culture, new approaches*. Sage Publications.
- Viguer, P., & Solé, N. (2015). La participación de las familias en el análisis y la transformación de su realidad mediante un debate familiar sobre valores y convivencia. *Universitas Psychologica*, 14(1), 355–366. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy13-5.lpfa>
- Weise, C., Bretones-Peregrina, E., Martínez-Lozano, V., & Flores-Aguilar, G. (2024). Posiciones identitarias del profesorado frente a situaciones de emergencia social.: Aprender en tiempos de crisis. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1), 1–13. <https://doi.org/10.6018/reifop.639551>
- Zaitegi de Miguel, N. (2020). Participación en la Educación: de la teoría a la práctica. *Avances en Supervisión Educativa*, 33. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i33.685>
- Zanabria, M., Fragoso, M., & Martínez, M. (2007). *La participación en la escuela: Un derecho, un proceso y una estrategia de transformación*. Graó.