

# **Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa**

## **Student Voice and Participatory Presence in School Life. Notes for Mapping Student Voice in Educational Improvement**

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-359-194

Teresa Susinos Rada

Noelia Ceballos López

*Universidad de Cantabria. Facultad de Educación. Santander, España.*

### **Resumen**

En este artículo se analizan los diferentes significados que puede adoptar el concepto *voz del alumnado*, el cual, aunque se suele utilizar como una expresión abierta para hablar de cualquier iniciativa que favorece y anima la participación estudiantil en las escuelas, es, en realidad, una expresión polisémica que hace referencia a experiencias escolares con alcances y sentidos pedagógicos muy variables y difusos. Para ello, proponemos aquí un marco con cinco ejes de análisis que nos permiten cartografiar cómo puede ser la participación de los estudiantes en la vida escolar y nos ayudan a comprender mejor la profundidad y la dirección que adoptan las distintas iniciativas de participación, así como en qué medida contribuyen verdaderamente a la mejora y el cambio escolares. En concreto, se discute cómo el grado de protagonismo que los alumnos asumen en sus iniciativas puede ser un elemento que sustenta modelos de educación cívica radicalmente diferentes. Se analizan asimismo cuáles pueden ser los objetos hacia los que se dirige la participación de los estudiantes (desde el ámbito más curricular al organizativo) y los territorios en los que se desenvuelve (desde el aula hasta el ni-

vel comunitario). Se discute, además, cómo se materializa la participación en función de la edad y de las condiciones personales o académicas de los alumnos. Por último, se analiza qué formatos puede adoptar la participación del alumnado y qué permiten expresar y qué silencian. El artículo pretende, finalmente, abrir vías de debate y proponer nuevos hilos argumentales sobre las posibilidades de la participación de los estudiantes en las escuelas como herramienta para una educación más inclusiva y democrática.

*Palabras clave:* voz del alumnado, mejora escolar, democracia participativa, inclusión educativa.

### Abstract

This article sets out to analyse the different meanings conveyed by the concept of student voice. The expression *student voice* has come to be used as an umbrella term to cover any kind of initiative that enhances and encourages student participation in schools. However, it is in reality a polysemic term that refers to school experiences that vary greatly and range widely in pedagogical reach and meaning. A framework is therefore proposed with five axes of analysis for charting student participation in school life and reaching a better understanding of the depth and approach of different participation initiatives and the extent to which they truly contribute to school improvement and change. The size of the role played by the student in student voice initiatives can be an element/factor that supports radically different civic education models. The targets of student participation range from the more curricular sphere to the organisational, and the terrains in which students operate vary from the classroom to the community. In addition, participation is enacted differently depending on student age, personal conditions and academic status. Student participation can adopt various formats; there are certain things that each format silences or allows students to express. Lastly, the article seeks to open up channels for debate and to provide new arguments as to the possibilities of student participation in schools as a tool for a more inclusive, democratic education.

*Key words:* student voice, school improvement, participative democracy, inclusive education.

## Introducción. Voz o participación estudiantil en la mejora escolar

A pesar de que en los últimos años se ha popularizado bastante la expresión *voz del alumnado* para hacer referencia a iniciativas variadas que las escuelas emprenden con

la intención de aumentar el protagonismo del alumnado en la toma de decisiones sobre el diseño, desarrollo, la gestión o la evaluación de cualquier aspecto de la vida escolar, esta no se ha acompañado de un consenso básico sobre su semántica profunda, por lo que, en este momento, es necesario abrir una discusión al respecto. Por eso nos ha parecido oportuno, en este primer artículo de un monográfico dedicado a la voz del alumnado, proponer un marco que nos dé pistas para ordenar el universo conceptual y práctico de este terreno de estudio y colaborar así en la construcción de una teoría de la participación del alumnado como instrumento de cambio y mejora escolar.

No es una tarea fácil ni puede considerarse concluida con un trabajo como este. Una empresa de esta envergadura ni se describe definitivamente, ni se aprehende en un texto limitado como este trabajo: solamente se construye y se vive a la luz de un proyecto compartido.

Por lo tanto, este artículo pretende sobre todo abrir vías de debate y proponer nuevos hilos de pensamiento sobre las posibilidades de la participación de los estudiantes en las escuelas. Para ello nos guiaremos en gran medida por el conocimiento que hemos ido adquiriendo con la investigación que nos ocupa en los últimos años<sup>1</sup>. Desde esta experiencia compartida con los centros escolares y también a partir del análisis que hemos realizado de otras muchas experiencias sobre voz del alumnado (VA) recogidas en la literatura pedagógica, proponemos cinco ejes de análisis que nos sirven para guiar y ordenar nuestra reflexión sobre el significado y el sentido de la participación del alumnado en los centros educativos.

## **La participación en la vida escolar como proyecto de máximos o de mínimos: ¿Hasta dónde pueden o deben decidir los alumnos?**

La primera y fundamental fuente de diversidad entre las iniciativas sobre la voz del alumnado tiene que ver con el alcance último de cada una de ellas, esto es, con la intensidad del compromiso que la escuela adquiere con la idea de que sus estudiantes participen, con el protagonismo real que ellos asumen, con qué es lo que la escuela somete a opi-

---

<sup>(1)</sup> *Análisis de los procesos de inclusión-exclusión educativa en la educación obligatoria. Desarrollo de proyectos locales de cambio y mejora escolar* (directora: Teresa Susinos, I+D+I, EDU2008-06511-C02-02/EDUC). En este proyecto de investigación que estamos desarrollando hemos situado la participación del alumnado en el corazón de la mejora escolar, como elemento movilizador de los cambios que los centros van adoptando progresivamente para conseguir comunidades educativas más democráticas e inclusivas.

nión de los jóvenes o qué grado de autonomía tienen los estudiantes en el proyecto que se desarrolla. Nos encontramos así un continuo de experiencias en uno de cuyos extremos se encuentran aquellas iniciativas en las que la participación estudiantil tiene espacios muy limitados y claramente establecidos. Generalmente, estas acciones son abundantes en las escuelas y se limitan a ofrecer al alumnado oportunidades aisladas para opinar sobre asuntos previamente fijados y acotados por los adultos; así pues, su finalidad es estrictamente consultiva. En el extremo opuesto de este continuo, existen otras experiencias que se definen por haber adoptado la voz del alumnado como seña de identidad del centro, como un camino que se emprende, un horizonte que es capaz de impregnar toda la vida del centro, en la gestión tanto de lo organizativo como de lo curricular; en ellas, la voz del alumnado, su participación y su nivel de autonomía es cada vez mayor. Entre estos extremos las diferentes iniciativas de VA se pueden ordenar, de forma ideal, en etapas, las cuales podrían también entenderse como una ruta o plan de trabajo ordenado por el que las escuelas van avanzando con el tiempo.

Varios autores han propuesto diferentes estadios o niveles para ordenar este asunto (Hart, 1992; Shier, 2000; Brown, 2001; Fielding, 2001; Fielding y McGregor, 2005). Nos encontramos así con la conocida propuesta de Hart (1992), que describe una escalera de participación que transita por cinco estadios o escalones, o con la apuesta de Shier (2000), quien, para establecer una clasificación, combina los criterios de poder y de responsabilidad de los estudiantes en el proceso de mejora. Por otro lado, atendiendo a lo que se considera el máximo nivel de participación, la propuesta denominada «alumnos investigadores» (Brown, 2001; Fielding, 2001; Fielding y McGregor, 2005) se caracteriza por constituir un nivel máximo de responsabilidad y compromiso por parte de los alumnos, los cuales se encargan de seleccionar las cuestiones que serán investigadas, realizar la investigación con el apoyo de los adultos, dar sentido a los datos y finalmente dar a conocer los resultados.

Más tarde, Fielding (2011) aumentó y reorganizó las categorías anteriores y propuso seis niveles de complejidad creciente (tal y como recuerda en este monográfico) que culminan en un nivel nuevo que él denomina «democracia participativa», en el cual los adultos y los estudiantes asumen un compromiso y una responsabilidad compartidos para la gestión del bien común.

Finalmente, otros trabajos como los de Mitra (2007) o Martínez Rodríguez (2010) ofrecen una clasificación de estas experiencias en función del grado real de participación y del grado de implicación de los alumnos y sus aportaciones. Junto con todas las anteriores, también las hemos tenido en cuenta para elaborar nuestra propia clasificación (Tabla 1).

TABLA I. Distintos niveles de protagonismo de los estudiantes en las iniciativas de VA según varios autores

	Menor protagonismo -----		Mayor protagonismo		
<b>Hart (1992)</b>	Los alumnos son asignados a los proyectos e informados.	Los alumnos son consultados.	Los adultos inician los proyectos y la toma de decisiones se comparte con los alumnos.	Los alumnos toman las decisiones y las comparten con los adultos.	
<b>Shier (2000)</b>	Los alumnos son escuchados.	Los alumnos son invitados a expresar sus puntos de vista.	La opinión de los alumnos se tiene en cuenta.	Los alumnos comparten el poder y responsabilidad de la toma de decisiones.	
<b>Brown (2001)</b>	Los alumnos como fuente de datos.	Los alumnos como participantes activos.	Los alumnos como participantes activos y coinvestigadores.	Los alumnos como investigadores.	
<b>Fielding (2001) y Fielding y McGregor (2005)</b>	Los alumnos como fuente de datos.	Los alumnos son consultados y considerados agentes activos.	Los alumnos como coinvestigadores.	Los alumnos como investigadores.	
<b>Mitra (2007)</b>	Los adultos escuchan a los alumnos.	Hay colaboración entre los adultos y los alumnos.		Los alumnos lideran los procesos de cambio.	
<b>Martínez Rodríguez (2010)</b>	Los alumnos como fuentes de datos.	Los alumnos como colaboradores de los adultos e invitados a proporcionar retroalimentación acerca del currículo o del estilo de las clases.		Los alumnos como investigadores en la formación del profesorado y como evaluadores del sistema escolar.	
<b>Fielding (2011)</b>	Los alumnos como fuente de información.	Los alumnos como agentes de respuesta activa.	Los alumnos como coinvestigadores.	Los alumnos como autores conjuntos con los adultos.	Democracia participativa.
<b>Susinos y Ceballos (2012)</b>	No existe auténtica participación.	Los alumnos como fuente de información.	Los alumnos como coinvestigadores.	Aprendizaje intergeneracional.	

En nuestra opinión, es posible representar la intensidad o el alcance de la participación de los alumnos en un continuo que comienza con las iniciativas en las que estos participan como informantes, o con aquellas experiencias que toman sus opiniones como un elemento más que se utiliza para que los profesores tomen decisiones sobre determinados aspectos del currículo o del centro. Se ha señalado con acierto (Hart, 1992; Fielding, 2011) que estas iniciativas podrían tener una función más bien testimonial y que hacen que la participación del alumnado sea un elemento residual en la toma de decisiones. En estos casos, la VA constituye una acción más simbólica que real en la que la opinión de los alumnos se utiliza para ciertos fines previamente decididos por los adultos<sup>2</sup>.

En la medida en que el interés por conocer el punto de vista de los alumnos sobre un aspecto determinado conlleva una participación más intensa de estos y se propicia un mayor debate y autonomía en la gestión del asunto en cuestión, se puede ir avanzando hacia modelos de VA más comprometidos con una participación real que garanticen que la opinión de los alumnos se tiene en cuenta y es valiosa y que, por lo tanto, su papel en la gestión del cambio es de mayor relevancia.

En un estadio posterior encontramos las experiencias en las que los alumnos adquieren mayor protagonismo en el diseño y desarrollo de proyectos y en las cuales su intervención en la mejora escolar va mucho más allá de la mera consulta. Aquí existirán diferencias que pueden explicarse en función de la intensidad del apoyo que los docentes prestan a los alumnos a lo largo del desarrollo del proyecto; en este sentido, se considera que el modelo que se ha denominado «alumnos investigadores» es aquel en el que el apoyo adulto es mínimo y, por tanto, la autonomía y la responsabilidad de los alumnos es máxima (Fielding, 2007).

El estadio último es el que debería situarse en el horizonte de un proyecto inclusivo de voz del alumnado y Fielding lo denomina «aprendizaje intergeneracional como democracia vivida». Hacia ese lugar caminan las escuelas en las que el aprendizaje compartido entre jóvenes y adultos no se reduce a uno o varios proyectos concretos, sino que se convierte en una forma habitual de gestionar la vida del centro, tanto en lo curricular como en lo organizativo, y en la que adultos y jóvenes aprenden unos de otros durante el proceso de trabajo compartido y en los espacios de diálogo con una finalidad deliberativa sincera.

---

<sup>(2)</sup> Estas intervenciones se han resumido en el concepto de *tokenism*, término que tiene difícil traducción al español y que designa las políticas o prácticas de inclusión superficial o demagógica dirigidas a grupos minoritarios (en este caso el alumnado) que se limitan a proponer gestos de aceptación o consideración de dichos colectivos, pero sin abordar verdaderamente las causas últimas de su exclusión.

En esencia, podemos afirmar con Bolívar (2007) que las distintas iniciativas de VA se podrían definir bien por su coherencia y compromiso con la que podríamos denominar tradición liberal de entender la ciudadanía y la participación, bien por su identificación con el modelo de ciudadanía republicana. En el primer caso, las actividades o iniciativas de participación del alumnado que fomenta la escuela están inspiradas en una visión minimalista y formal de la participación y forman parte de una enseñanza cuya principal preocupación es garantizar que los derechos y deberes del alumnado se respeten y compartan. La voz del alumnado que se promueve aquí (como consulta, alumnos como informantes, alumnos como representantes) plantea una participación periférica y una regulación y promoción de los sistemas de representación estamental dentro de la comunidad escolar como sistemas prioritarios o exclusivos de participación. Responde, por lo tanto, a una idea de democracia acorde con la educación de personas neoliberales, cuyo compromiso con el bien común es muy débil y queda siempre supeditado al beneficio individual o privado.

En el extremo opuesto, hallamos las iniciativas de VA que están comprometidas con un modelo de democracia participativa que define la propia cultura de esa escuela. Aquí las iniciativas de participación del alumnado están presentes en todos los ámbitos del currículo y de la gestión del centro porque el centro entiende la presencia participativa de los alumnos y la enseñanza de la deliberación conjunta como un proceso y un compromiso educativo. En definitiva, en este modelo se enseña a participar mediante la práctica de la propia participación en una democracia vivida. Estos proyectos de VA se guían por los principios de una suerte de «economía moral» en la que alumnos y profesores trabajan y aprenden juntos por el bien común y sin excluir a nadie.

## **El objeto de la mejora: ¿Qué puede mejorar en la escuela con la participación de los estudiantes?**

En el análisis de las experiencias de VA podemos también preguntarnos cuál es el objeto que se elige como aspecto de mejora escolar, esto es: ¿dónde situamos el foco de atención de los procesos de cambio?, ¿cuál es el objeto hacia el que se dirige la participación y la voz del alumnado?, ¿qué queremos cambiar? Para esto último, ¿necesitamos las opiniones, los puntos de vista y la presencia activa del alumnado?

Varios autores han propuesto distintas formas de aclarar este asunto, pero no existe una frontera nítida entre las experiencias que se dirigen a la mejora del ámbito curricular o del organizativo y las que buscan mejorar la gestión del centro, por ejemplo.

En un sentido amplio, se puede entender que existen dos ámbitos u objetos preferentes para las actividades de VA: la vía curricular y la vía organizativa. La primera de ellas tiene que ver con el compromiso de la escuela con metodologías y contenidos que se ajustan a los valores propios de una cultura democrática en la que necesariamente se cuenta con la participación del alumnado. Este tipo de iniciativas exige el empleo de procesos deliberativos en la vida ordinaria del aula (reflexión, crítica, argumentación, debate público, etc.) y una reconstrucción del currículo por parte del centro que permita que los alumnos tomen decisiones sobre su propio aprendizaje. En el segundo caso, las experiencias de VA organizativas se destinan a que la escuela esté organizada democráticamente, a que existan las estructuras, los espacios y la voluntad para que la participación del alumnado se deje notar en la toma de decisiones que afectan a cualquier ámbito de la gestión de la vida del centro.

Varios autores han propuesto clasificaciones para definir cuáles pueden ser los distintos objetos de la participación estudiantil. Así, para Rudduck (2007), el foco de los procesos de cambio puede situarse en cuestiones como la autonomía del alumnado, la pedagogía, el ámbito estrictamente curricular, los aspectos sociales y, por último, los aspectos institucionales relacionados con el incremento de las responsabilidades dentro de la gestión de la escuela. Smyth (2007) organiza su propuesta en ámbitos más amplios como la cultura escolar, la pedagogía, la enseñanza y el aprendizaje y la estructura escolar. Fielding y Bragg (2003), por su parte, proponen una triple clasificación: el proceso de enseñanza-aprendizaje, la escuela y la política curricular y la organización escolar y el medio ambiente.

Con la cautela que hemos señalado previamente sobre el sentido unitario que tiene toda la actividad que se desarrolla en las escuelas y sobre la dificultad que existe para diseccionar partes que puedan ser gestionadas por el alumnado, en nuestra opinión, el objeto de la participación del alumnado puede dirigirse a la mejora de la organización y la gestión educativas, a la negociación del currículo escolar, a los cambios en el entorno físico y social de la escuela, a la mejora docente y a la intervención en la comunidad.

Las prácticas de VA referidas a la organización, gestión y política escolar tienen en común su preocupación por buscar vías para dar mayor presencia a los alumnos en las estructuras que gestionan la vida escolar; en la mediación y los procesos de regulación y mejora de la convivencia; en la comunicación; en la toma de decisiones

sobre la vida escolar; en la administración y control de los recursos materiales y humanos o en la distribución de las tareas, funciones y responsabilidades en la escuela. Si algo caracteriza, por tanto, estas experiencias es la ruptura con el modo tradicional de entender el trabajo en las escuelas de manera jerárquica, según el cual este se desarrolla bajo el exclusivo control de los adultos y con un papel pasivo por parte de los alumnos (Martínez Rodríguez, 2005; Rudduck y Flutter, 2007; Fielding y Bragg, 2003; Fielding, 2011). Así las escuelas que promueven este tipo de iniciativas de VA se comprometen más con modelos de relación y gestión de lo común más flexibles y dialógicos y promueven una participación auténtica del alumnado en la vida diaria de los centros. Esta participación en el gobierno de los centros no debe confundirse con una «gestión del consentimiento», con el asentimiento pasivo y la aceptación de las decisiones que otros –normalmente adultos– ya han tomado previamente. De nuevo, estas iniciativas tendrán que resolver cómo hacer posible que se escuchen las diferentes voces y que se incorporen a la vida diaria del centro (Apple, 2005; Susinos, 2009; Fielding, 2001). Esta democratización de las estructuras de participación y gestión proporciona una ocasión única para el aprendizaje experiencial de los procesos de decisión democrática, permite desarrollar habilidades de participación y diálogo deliberativo y aprender acerca de la justicia, el poder, la toma de decisiones conjunta, etc. (Thomson, 2007).

En nuestro país, la participación de los estudiantes en la organización y la gestión escolar se relaciona inevitablemente con la experiencia que han tenido los centros escolares en el funcionamiento de los consejos escolares y los representantes estudiantiles de aula o centro (delegados), todos los cuales son sistemas de participación a través de la representación delegada y estamental. Sin obviar ni restar importancia a los debates que han existido sobre las limitaciones en el funcionamiento real de estas estructuras de representación y de participación elitista, no es objeto de este trabajo detenerse aquí, sino que más bien queremos defender que estos sistemas de participación delegada o a través de representantes no deberían ser la única vía propuesta por las escuelas para aumentar la voz del alumnado en la gestión de los centros. Como ejemplo de ello, existen numerosas experiencias que han abordado con otros medios asuntos como la convivencia y las relaciones que se establecen en los procesos de aprendizaje como clave del éxito o fracaso escolar (Riley y Docking, 2004) o la reorganización de los consejos escolares a través de grupos de trabajo o subcomités que debaten y realizan propuestas sobre aspectos relacionados con la mejora de la escuela (Flutter, 2007).

Las prácticas cuyo objeto es mejorar el currículo escuchando la voz del alumnado se sirven de mecanismos diversos de negociación del currículo que afectan a la organización y selección de contenidos, de actividades de aula, de los modos de evaluación y de cualquier otro elemento curricular (Thomson, 2007). De este modo, las experiencias permitirán a los alumnos desarrollar preguntas críticas acerca del mundo y de lo que aprenden (Fielding, 2003; Rudduck y Flutter, 2007); adquirir las habilidades necesarias para aprender a aprender, razonar y poder investigar temas complejos (Apple, 2005) o diseñar y gestionar los procesos de aprendizaje (Bullock y Wikeley, 2001). Estas experiencias, que se sitúan en la línea de un currículo participativo, consideran que se aprende mientras se comparte con otro(s) que tiene(n) ideas y valores diferentes de los propios, pero valiosos para el aprendizaje.

El debate sobre la VA en la mejora del currículo entronca igualmente con el concepto de justicia curricular que introdujo Connell (1997), para quien la participación constituye un elemento nuclear en dicho proceso. Según Connell, un currículo es socialmente injusto cuando, de forma directa o indirecta, incluye o promueve prácticas que impiden la participación de algunos grupos o alumnos particulares; muy especialmente «las prácticas curriculares son injustas cuando reducen la capacidad de las personas de mejorar su mundo» (p. 72).

Otras experiencias de VA se centran en cómo los alumnos participan en la mejora de la escuela y su entorno (ciudad, pueblo o barrio en el que se enclava la escuela). Por ejemplo, alumnos que investigan acerca de los usos del espacio de recreo y de su diseño físico. Las posibilidades de relacionar esta cuestión con determinados contenidos curriculares y esta forma de participar en el diseño de los espacios alteran las prioridades tradicionales en el uso de los espacios y revierten en una transformación de las reglas de uso y poder en las instituciones (Pupils at Wheatcroft Primary School, 2001; Bragg, 2007; Manion, 2007). De igual forma, otras experiencias extienden su radio de acción a la mejora del entorno físico, social o relacional del municipio o entorno urbano de la escuela.

Por último, existen iniciativas de VA que se proponen aumentar la participación del alumnado con vistas a la mejora docente. Son experiencias en las que los alumnos dialogan acerca de las características que posee un buen docente (Bragg, 2007; Flutter, 2007; Calvo y Susinos, 2010), sobre qué consideran que es una buena lección (Fielding y Bragg, 2003), sobre posibles nuevas metodologías de enseñanza –en estas últimas, se da voz pedagógica a los alumnos, algo de lo que habitualmente carecen– (Fielding y Bragg, 2003; Riley y Docking, 2004).

## El territorio de la participación: ¿Hasta dónde llega el espacio que gestionan los alumnos?

Otro de los ejes que proponemos en este trabajo es el ámbito en el que se desarrolla la experiencia de VA. Aquí podemos encontrar ejemplos que van desde las iniciativas que se desarrollan en un aula (Fielding y Bragg, 2003; Susinos, Rojas y Lázaro, 2011), aquellas que se desarrollan en ciclos o etapas, aquellas que son iniciativas propias de todo el centro educativo (Bragg, 2007) o aquellas que reúnen a varios centros en red (Riley y Docking, 2004; Mitra, 2007) y que aspiran a instalarse en toda la comunidad social circundante implicando a todas las instituciones locales (Department for Children, School and Families, 2008). De nuevo, encontramos que este eje se puede entender como un continuo por el que podrían ir transitando los centros en su profundización hacia el ideal de la participación estudiantil, pero también es posible que las experiencias sean concebidas y desarrolladas desde su origen como actividades circunscritas al aula, al centro o con un sentido de comunidad local.

Las experiencias desarrolladas en el ámbito del aula o del ciclo son las más numerosas y, generalmente, se desenvuelven en proyectos de mayor inmediatez, que necesitan menos intermediación o participación de otros agentes y que van dirigidas a gestionar lo inminente y lo circundante como, por ejemplo, las normas internas de funcionamiento del grupo o las actividades cotidianas del aula grupo.

Naturalmente, las experiencias con vocación de ampliar el territorio a modelos más comunitarios tienen un alcance mayor y deberían estar en el horizonte de las experiencias de VA, si bien este objetivo no debería impedir su puesta en marcha. Aunque un cambio relevante en las organizaciones educativas es aquel que termina instalándose en la cultura del centro, también hemos comprendido que muchas veces este cambio no comienza por la acción consensuada y simultánea de todo el claustro. Con frecuencia, las iniciativas de VA comienzan de la mano de un grupo de profesionales en un aula o ciclo y pueden ir extendiéndose hasta convertirse en un proyecto de todo el centro, siempre que se cumplan determinadas condiciones en el proceso. Es aquí donde adquiere relevancia la acción de las denominadas comunidades de práctica que describió Wenger y que permiten explicar algunos procesos de cambio institucional. Las comunidades de práctica en las organizaciones educativas están constituidas por un grupo de profesores que comparte un discurso común y genera proyectos de acción compartidos sobre los que se trabaja y discute activamente. Estas comunidades de práctica son a la vez comunidades de confianza y de sentido para estos profesionales; así, muchas de sus prácticas y de sus discursos profesionales son

compartidos y se realimentan mutuamente. De este modo, las prácticas se apoyan en narraciones que las sustentan, en nuestro caso, en un discurso complejo, ramificado y extenso sobre la participación del alumnado como elemento clave para la mejora educativa. Por su parte, estos discursos mantienen a su vez conectadas a las personas que participan en un proyecto común, de tal forma que prácticas y discursos se conectan, se enriquecen mutuamente y evolucionan y avanzan de forma conjunta (López Yáñez, Sánchez Moreno y Altopiedi, 2011). Pues bien, entendemos que lo que los profesores ven, experimentan y observan en sus experiencias de VA enriquece su discurso, amplía sus preguntas y sus dudas. Todo ello favorece que, de nuevo, se lleven a la práctica ideas que ensayan estas hipótesis. También sucede al revés: desde una formulación compleja y ramificada de la participación estudiantil es capaz el profesorado de promover prácticas más diversas y más matizadas de VA.

Por lo tanto, podemos decir que las experiencias de VA desarrolladas en un territorio limitado podrían ser el germen de una experiencia más amplia de centro si dichas experiencias consiguen asentarse en una comunidad de prácticas y crecer desde ahí.

## **¿Todos los niños de todas las edades pueden participar? Niveles educativos, capacidades diferentes y otros argumentos «evolutivos»**

Cuando examinamos las experiencias de VA que se producen a lo largo de las etapas educativas se puede apreciar que su función no es homogénea en los grupos de edad, sino que son mucho menos frecuentes en los niveles iniciales y finales de la escolarización. Más allá de constatar este hecho, nos interesa aquí buscar hipótesis para comprender por qué existen estas diferencias entre las distintas «edades escolares» y discutir hasta qué punto las limitaciones en la participación del alumnado dependen de una suerte de determinismo evolutivo sobre la infancia o de una visión *ableísta* de la misma.

Como ya hemos expresado con anterioridad (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011), la participación como derecho universal está en el corazón de un modelo de escuela inclusiva y este es uno de los principios que han de orientar las acciones que la escuela debería emprender. Sin embargo, en todas las escuelas existen alumnos (más o menos numerosos, más o menos visibles) cuya opinión o iniciativa es inaudible o irrelevante para la institución, lo cual constituye un hecho que contradice y limita

este sentido inclusivo y potestativo de la participación que defendemos. Así, encontramos en primer lugar que la VA suele aparecer muchas veces como una opinión única, reducida al mínimo, uniforme, en vez de ser tan diversa como los propios estudiantes. Esto significa que es habitual que, salvo que la escuela se haga consciente de esto y lo prevenga, la voz de aquellos alumnos que dominan la escena y los códigos de la participación escolar es la que prevalece y la que termina por eclipsar otras voces estudiantiles (Arnot y Reay, 2007). Otros alumnos sin voz pedagógica rara vez tienen la oportunidad de participar y de experimentar que su opinión se tiene en cuenta y tiene valor para la gestión del bien común. Tal y como han denunciado algunos autores (Arnot, 2006; Torres, 2000), esto nos alerta del riesgo de que los mismos sistemas que se proponen para gestionar de forma más participativa y democrática la institución educativa puedan en realidad constituirse como instrumentos de perpetuación de los flujos de poder preexistentes.

En segundo lugar, como ya hemos señalado, también se puede constatar que las etapas de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria son los momentos preferidos para desarrollar estas experiencias, visto lo cual, resulta muy interesante preguntarse por qué en otras etapas educativas (como las de Educación Infantil y las que suceden a la enseñanza obligatoria) no se producen tantas iniciativas de VA. Sin ningún ánimo de llegar a conclusiones definitivas, este hecho nos lleva a plantear algunas hipótesis que pueden tener interés como pistas exploratorias en este ejercicio de rastreo de las experiencias de VA.

Las iniciativas de VA son poco probables allí donde domina una idea de la infancia con el único sentido de pasaje hacia la edad adulta, como una etapa de inmadurez, de espera y transición. Esta visión hegemónica de la infancia es más visible e incuestionable cuanto menores son los niños (Educación Infantil) y responde a la tradición heredada del pensamiento moderno construido principalmente a partir de los dictados de la psicología del desarrollo tradicional (Burman, 1998). Dicha visión del niño como sujeto esencialmente heterónimo y dependiente se ha instalado en las escuelas desde su origen e incluso estas mismas características son constitutivas del concepto de alumno. Ello se ha convertido en un impedimento para considerar al alumno como sujeto agente de su vida y con competencia como actor del cambio social y cultural; de hecho, más bien justifica que este permanezca instalado en la situación de sujeto que recibe cuidados (Jociles, Franzé y Poveda, 2011; Gimeno, 2003).

Aunque esta idea preestablecida de pasividad y «tiempo menor» abarca toda la época que se ha definido como infancia y juventud, también se debe a otras diferencias que la escuela sanciona y legitima (Cruddas, 2001; Lindley, Brinkhuis y Verhaou,

2011; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011). En este caso, y desde una mirada alejada de los presupuestos del déficit, es necesario recordar que no son los alumnos los que no pueden participar, sino que hemos construido un modelo de escuela para que no puedan hacerlo y que las estructuras y las normas escolares se erigen como barreras que limitan o impiden la presencia activa y protagónica de los jóvenes. Sin embargo, existen ya numerosas experiencias en estas etapas educativas que nos muestran cómo los alumnos de cualquier edad o condición tienen puntos de vista propios, preferencias o desagradados, argumentos y narrativas singulares sobre la vida escolar que ellos deberían poder expresar y que tendrían que ser tenidas en consideración para la gestión de lo común (Susinos, 2009).

En otros casos, ocurre que, como adultos, hemos determinado que existen otras prioridades para ocupar el tiempo escolar, que tienen que ver con asuntos como las exigencias de pruebas externas (pruebas de acceso a la universidad o de las evaluaciones externas), con un currículo basado exclusivamente en las disciplinas, con un profesorado de formación excesivamente academicista o con una acusada ausencia de expectativas sobre los jóvenes (como sucede por ejemplo en los PCPI y explican en este monográfico Calvo Salvador, Rodríguez-Hoyos y García-Lastra).

Todas estas reflexiones nos llevan a concluir que el debate sobre el poder y el reconocimiento es finalmente un elemento esencial en las iniciativas de VA, puesto que nos permite desvelar cómo son nuestras prácticas escolares, qué voces consideramos «autorizadas», quién tiene capacidad de actuación, quién tiene poder para decidir, quién está excluido y otros interrogantes ineludibles en un proyecto de democracia participativa (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011).

## **Los formatos de la participación: necesitamos el diálogo, pero también el silencio. Hacia otras formas de opinar y expresarse**

Las experiencias de voz del alumnado se desarrollan principalmente mediante la comunicación oral en todas sus modalidades o formatos (asamblea, pequeño grupo, entrevista, debate, exposición...) y nadie duda que este es el mecanismo privilegiado de comunicación humana y el que nos permite enseñarnos mutuamente las habilidades que requiere la deliberación conjunta y el diálogo respetuoso en que se basa la construcción de la vida cívica. Sin embargo, más allá de constatar este hecho, pode-

mos preguntarnos: ¿Este formato exclusivamente oral privilegia a algunos alumnos respecto a otros? ¿Permite recoger la voz de todos los alumnos? ¿Qué queda «sin decir» cuando hablamos? ¿Qué añaden otros medios expresivos a las experiencias de VA?

Al igual que, como decimos, hay una tendencia a depender de los métodos orales, también es posible ejercitar nuevos modos creativos de escucha como la elaboración de vídeos, fotografías o de formatos plásticos de expresión (Bragg, 2011; Cremin, Mason y Busher, 2011; Bragg y Manchester en este monográfico). En este caso, la creatividad se pone al servicio de que ningún alumno (por características ligadas a su cultura, modos de comunicación, clase o sexo, tipo de lenguaje o forma de presentar sus ideas) se quede sin espacio para opinar o participar.

Cuando aceptamos que la participación se expresa exclusivamente a través de una actividad verbal (o de otro tipo) del alumnado que se desencadena a iniciativa del profesor, olvidamos que en muchas ocasiones el silencio es igualmente participativo y tiene una misión indispensable en el intercambio y el diálogo educativo. En este sentido, analizar el silencio puede ser considerado como un aspecto crítico e imprescindible para comprender cabalmente la voz del alumnado y la participación.

La mayor parte de los análisis e investigaciones sobre el silencio del alumnado parten de un enfoque deficitario en un doble sentido. En primer lugar, porque entienden que el silencio es un déficit de participación y por otro porque se da por hecho que el silencio es un «problema» de alumnos individuales a los que se tilda de tímidos o pasivos y que, con frecuencia, se asocia al sexo o a la procedencia cultural o social. Sin embargo, esta visión naturalizada del silencio es inconsistente con la idea de que las identidades se construyen localmente mediante prácticas culturales compartidas que nunca son definitivas ni están prefijadas. Constituye una explicación determinista que no deja lugar para comprender, promover y reconocer al sujeto como agente en los procesos sociales y de construcción de su subjetividad y que tiene una función estabilizadora y conservadora de las condiciones pedagógicas preexistentes (Susinos, 2009).

Tal y como propone Katherine Schultz (2009), el silencio de los alumnos no tiene un único significado, sino que más bien puede entenderse como un contenedor de significados. Por una parte, se puede interpretar como una negación activa a la participación, como una respuesta de desinterés, de resistencia o rechazo, que finalmente conduce al «desenganche» de algunos alumnos (González, 2010), lo cual constituye un reto ineludible para los ideales de la participación y la inclusión educativa (Smyth, 2007). Sin embargo este es solo uno de los significados posibles del silencio y, al contrario de lo que comúnmente se cree, la mayor parte de los «silencios» estudiantiles no

son de esta naturaleza. Se trata, más bien, de silencios necesarios, productivos y esencialmente participativos. Con ellos, los alumnos comunican asentimiento, escucha activa y seguimiento consciente. Son silencios indispensables para crear un espacio en el que los demás participen, para construir la interacción, y rompen con la idea de que escuchar es una actividad pasiva.

En otras ocasiones, los silencios son recipientes para los secretos, las memorias, los sentimientos que son difíciles de poner en palabras. Este sentido del silencio como expresión de lo inefable es un campo apenas explorado en la educación formal –más bien desestimado o evitado– y para el que necesitamos nuevas estructuras de relación y de comunicación menos verticales.

De igual forma, existen en nuestras aulas otros silencios que propician espacios para la reflexión, la creatividad y la contemplación y que son connaturales a los procesos de aprendizaje, silencios de pensamiento profundo y de producción artística. Pocas veces estos silencios son conscientemente propiciados por su valor educativo. Y desde luego, aún menos veces, estos silencios son tomados como indicios de participación del alumnado.

Por otra parte, existen otros significados del silencio que tienen que ver con la autoprotección (ante la burla de los demás, el miedo al fracaso, al rechazo de los otros o al sentimiento de ridículo). De nuevo estos silencios, allí donde existen, no pueden solventarse con el recurso exclusivo al individuo, sino que deberíamos reflexionar a partir de ellos sobre el funcionamiento cotidiano del aula como espacio de intercambio libre y productivo entre los alumnos, sobre las reglas de este intercambio y, en definitiva, sobre el aula como un espacio seguro y hospitalario para todos (Sapon-Shevin, 1999).

## Conclusiones

Todo lo dicho hasta este momento permite mostrar, aunque sea de forma aún incompleta, la complejidad y la multidimensionalidad de las iniciativas de VA. Hemos propuesto cinco ejes de análisis que nos muestran que, en todos los casos, las experiencias de VA pueden irse haciendo más completas, abiertas y comprometidas con un modelo de escuela democrática e inclusiva. En todo caso, como se demuestra en nuestra experiencia con los centros educativos, esta aventura de ir dando progresivamente voz al alumnado, de ampliar los espacios de participación colegiada con ellos,

no es un cambio menor, un mero cambio metodológico superficial que puede introducirse en la práctica pedagógica del profesorado con rapidez, sino que supone un cambio de paradigma que tiene un impacto en la identidad profesional del docente y que, como tal cambio radical, puede ser a veces turbulento y problemático.

Esta evolución de la profesión del docente que se deriva de las iniciativas de va excede y contradice el modelo clásico o liberal en el que se considera que el profesor tiene su ámbito de intervención profesional exclusivo, privativo, en el que no deben interferir otros –ni alumnos, ni familias, ni otros agentes– (Hargreaves, 1996). Como ya se ha dicho en muchas ocasiones, esta concepción clásica de la profesión no permite abordar muchas de las nuevas situaciones a las que la escuela debe enfrentarse en el seno de la sociedad actual; por eso, nuevas formas de relación y de distribución del poder en las escuelas, más afines a los modelos de liderazgo distributivo pueden iniciar caminos prometedores. La va con una orientación y un compromiso acordes con un modelo de enseñanza participativa termina siendo incompatible con esta idea de la profesión y más bien favorece que se desdibujen las fronteras entre profesores y alumnos y que se camine hacia un nuevo modelo de relaciones, que Michael Fielding (2011) ha denominado de colegialidad radical y de aprendizaje intergeneracional.

Para avanzar hacia este otro modelo de profesionalidad es imprescindible que los profesores puedan analizar sus propias prácticas con una mirada renovada, desde un pensamiento más amplio, complejo y comprometido sobre las posibilidades de la participación de los estudiantes en la mejora de la vida escolar. Un cambio educativo de estas características necesita la complicitad y la coherencia entre estos discursos nuevos y las prácticas docentes que se emprenden para animar la participación estudiantil. Por lo tanto, una parte importante del cambio procede del trabajo de desnaturalización de nuestras rutinas. Se requiere poner en práctica, como indican Franzé, Jociles y Poveda (2011), la estrategia antropológica del extrañamiento:

... que invita a hacer familiar lo extraño y a extrañar lo familiar, y por tanto a no dar nada (o casi nada) por sabido, que anima a las necesarias rupturas con lo obvio y con lo que se nos «ofrece» como tal, al sentido común (p. 20).

Por otra parte, es posible también destacar de lo dicho hasta aquí que la participación va más allá de la iniciativa y responsabilidad privada de alumnos particulares y que, más que con las cualidades individuales de los alumnos, tiene que ver con las oportunidades creadas en el aula y en el centro para que esta participación sea

posible. Ello nos invita a reflexionar sobre cómo son las estructuras de participación en el aula y en el centro, qué tipo de interacciones favorecen o impiden, cuáles son las obligaciones y los derechos que conlleva la participación para los alumnos y para los profesores, cuántas formas diferentes de participación se favorecen en el centro y, en definitiva, cuáles son las políticas de participación que se promueven. Este es el camino que nos permite avanzar hacia centros en los que se anima la multiplicidad de voces, centros cuyos alumnos pueden aprender y practicar el diálogo que necesita una ciudadanía democrática (Schultz, 2009).

## Referencias bibliográficas

- Apple, M. y Beane, J. (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Arnot, M. (2006). Gender voices in the classroom. En C. Skelton, B. Francis y L. Smulyan, *The Sage Handbook of Gender and Education* (407-421). London: Sage.
- Arnot, M. y Reay, D. (2007). A Sociology of Pedagogic Voice: Power, Inequality and Pupil Consultation. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28 (3), 311-325.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Bragg, S. (2007). It's not about Systems, it's about Relationships: Building a Listening Culture in Primary School. En D. Thiessen y A. Cook-Sather (Eds.), *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School* (659-680). Dordrecht: Springer.
- (2011) «Now it's up to us to Interpret it»: Youth Voice and Visual Methods. En P. Thompson y J. Sefton-Green (Eds.), *Researching Creative Learning: Methods and Issues* (88-103). Londres: Routledge.
- Brown, N. (2001). *Focus on... a School Working with Project 2. Communicating... The ESRC Network Project Newsletter*. Recuperado de [www.consulting-pupils.co.uk](http://www.consulting-pupils.co.uk)
- Bullock, K. y Wikeley, F. (2001). Personal Learning Planning: Strategies for Pupil Learning. *Forum*, 43 (2), 67-69.
- Burman, E. (1998). *La deconstrucción de la psicología evolutiva*. Madrid: Visor.

- Calvo, A. y Susinos, T. (2010). Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado: mejorar la universidad indagando la experiencia. *Revista Profesorado*, 14 (3), 75-88.
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Cremin, H., Mason, C. y Busher, H. (2011). Problematising Pupil Voice using Visual Methods: Findings from a Study of Engaged and Disaffected Pupils in an Urban Secondary School. *British Educational Research Journal*, 37 (4), 585-603.
- Cruddas, L. (2001). Rehearsing for Reality: Young Women's Voices and Agendas for Change. *Forum*, 43 (2), 62-66.
- Department for Children, Schools and Families (2008). *Working Together: Listening to the Voices of Children and Young*. Recuperado de <http://publications.teachernet.gov.uk/eOrderingDownload/DCSF-00410-2008.pdf>
- Fielding, M. (2001). Students as Radical Agents of Change. *Journal of Educational Change*, 2, 123-141.
- (2007). On the Necessity of Radical State Education: Democracy and the Common School. *Journal of Philosophy of Education*, 41 (4), 539-557.
- (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25, 1), 31-61.
- y Bragg, S. (2003). *Students as Researchers. Making a Difference*. Cambridge: Pearson.
- y McGregor, J. (2005). *Deconstructing Student Voice: New Spaces for Dialogue or New Opportunities for Surveillance?* Speaking up and Speaking out: International Perspectives on the Democratic Possibilities of Student Voice. Montreal, April 2005.
- y Rudduck, J. (2002). *The Transformative Potential of Student Voice: Confronting the Power Issues*. Student Consultation, Community and Democratic Tradition Symposium. England, 12-14 september 2002.
- Flutter, J. (2007). Student Voice, Student Engagement, and School Reform. En D.Thiessen y A. Cook-Sather (Eds.), *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School* (587-610). Dordrecht: Springer.
- Gimeno, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- González, M. T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (4), 10-31.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

- Hart, R. (1992). *Children's Participation. From Tokenism to Citizenship*. Florence: UNICEF.
- Jociles, M. J., Franzé A. y Poveda, D. (Coords.). (2011). *Etnografías de la infancia y de la adolescencia*. Madrid: La Catarata.
- Lindley, E., Brinkhuis, R. y Verhaou, L. (2011). Too Young to Have a Voice? En S. Miles y M. Ainscow, *Responding to Diversity in Schools* (81-90). Oxon (Reino Unido): Routledge.
- López Yáñez, J., Sánchez Moreno, M. y Altopiedi, M. (2011). Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas. *Revista de Educación*, 356, 109-131.
- Mannion, G. (2007). Going Spatial, going Relational: Why «Listening to Children» and Children's Participation Needs Reframing. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28 (3), 405-420.
- Martínez Rodríguez, J. B. (2005). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- (2010). El currículum como espacio de participación. La democracia escolar ¿es posible? En J. Gimeno Sacristán (Coord.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (162-179). Madrid: Morata.
- Pupils at Wheatcroft Primary School (2001). Working as a Team: Children and Teachers Learning from Each Other. *Forum*, 43 (2), 51-53.
- Revilla González, F. (2010). Infancia, escuela y ciudad. *Cuadernos de Pedagogía*, 407, 93-95.
- Riley, K. y Docking, J. (2004). Voices of Disaffected Pupils: Implications for Policy and Practice. *British Journal of Educational Studies*, 52 (2), 166-179.
- Rudduck, J. (2007). Students Voice, Student Engagement and School Reform. En D. Thiessen y A. Cook-Sather (Eds.), *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School* (587-610). Dordrecht: Springer.
- y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Sapon-Shevin, M. (1999). *Because we Can Change the World: a Practical Guide to Building Cooperative, Inclusive Classroom Communities*. Boston: Allyn & Bacon.
- Schultz, K. (2009). *Rethinking Classroom Participation. Listening to Silent Voices*. Nueva York: Teachers College Press.
- Shier, H. (2000). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children and Society*, 14, 107-117.
- Smyth, J. (2007). Toward the Pedagogically Engaged School: Listening to Student Voice as a Positive Response to Disengagement and «dropping out». En D. Thiessen y

- A. Cook-Sather (Eds.), *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School* (635-658). Dordrecht: Springer.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25, 1), 15-30.
- Rojas, S. y Lázaro, S. (2011). La voz del alumnado y el cambio escolar en el camino hacia la inclusión educativa: aprendiendo de la experiencia de un centro de Educación Infantil y Primaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5 (2), 83-99.
- Thomson, P. (2007). Making it Real: Engaging Students in Active Citizenship Projects. En D. Thiessen y A. Cook-Sather (Eds.), *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School* (775-804). Dordrecht: Springer.
- Torres, J. (2000). *Globalización e interdisciplinariedad. El currículo integrado*. Madrid: Morata.
- Urquhart, I. (2001). «Walking on air»? Pupil Voice and School Choice. *Forum*, 43 (2), 83-88.

**Dirección de contacto:** Teresa Susinos Rada. Universidad de Cantabria. Facultad de Educación. Departamento de Educación. Avda. de los Castros s/n; 39005, Santander, España.  
E-mail: [susinos@unican.es](mailto:susinos@unican.es)