

Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva

Listening to share. Acknowledging students' authority in the project for an inclusive school

Teresa Susinos Rada

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

Resumen

En este artículo, siguiendo el curso de nuestras investigaciones anteriores, analizamos cómo se pueden plantear experiencias de educación inclusiva que tomen como punto de partida la voz del alumnado y, de forma particular, la voz de aquellos colectivos sin *voz pedagógica*. La expansión reciente en países de nuestro entorno de iniciativas que se reúnen bajo el epígrafe de la voz del alumnado nos lleva a reflexionar sobre cuáles de ellas pueden ser consideradas netamente inclusivas, teniendo en cuenta que a veces la voz de los alumnos no es una herramienta de mejora educativa, sino más bien una iniciativa que ha sido canalizada y aprovechada dentro del discurso neoliberal. Se discute cómo estas experiencias han de provocar un cuestionamiento de las narrativas que venimos utilizando sobre la infancia y la juventud para que produzca un sincero reconocimiento de los estudiantes como interlocutores con palabra propia en las relaciones pedagógicas. Se advierte sobre el riesgo de esencializar la voz del alumnado como si fuera una voz homogénea y sobre la necesidad de ensayar metodologías que nos permitan acceder a las voces silenciadas, lo que sin estar exento de grandes dificultades, es sin duda uno de los pilares de la investigación inclusiva. Igualmente se reflexiona sobre la necesidad de que las experiencias de la voz del alumnado estén fundamentadas en un modelo dialógico de la participación y fomenten un modelo diferente de autoridad pedagógica. Todo ello nos ofrece una mirada inusual sobre los problemas escolares, dando protagonismo al alumnado como sujeto activo en la vida escolar y nos proporciona una visión renovada de nuestras

prácticas que permitirá una construcción conjunta entre profesorado y alumnado de una educación más democrática.

Palabras clave: inclusión educativa, voz del alumnado, mejora escolar, participación del alumnado, escuelas democráticas, narrativas sobre la infancia.

Abstract

In this article, as a follow-up to our previous research, we analyse how we can put forward inclusive education experiences based on students' voices, and in particular the voice of those groups without a pedagogical say. The recent expansion in neighbouring countries of initiatives categorised under the heading of 'student voice' leads us to reflect on which of these could be deemed to be wholly inclusive, bearing in mind the fact that sometimes students' voices are not an educational improvement tool, but rather an initiative that has been channelled and used within the neo-liberal discourse. This paper discusses how these experiences should lead to questioning the narratives that we have been using on childhood and youth, in order to provide a genuine recognition of the students as speakers with their own say on pedagogical issues. The risk of pigeon-holing students' voices as if they were a homogeneous voice, and the need to practise methodologies that allow us to access silenced voices is pointed out. This is by no means a path without inherent difficulties, but it is without doubt one of the pillars of inclusive research. A reflection is also made on the need for experiences of students' voices to be based on a dialogical model of participation, and to promote a different model of pedagogical authority. All these issues reveal an unusual insight into school problems, giving a lead role to the students as active subjects in school life, while offering a renewed vision of our practices, which will permit a joint construction by teachers and pupils of a more democratic education.

Key words: inclusion in education, students' voices, school improvement, student participation, democratic school, childhood narratives.

El punto de partida o la importancia de dar la voz al alumnado

El objeto de este artículo es reflexionar sobre cuál es el papel que le hemos otorgado al alumnado en el proyecto inclusivo, cuál es su protagonismo en las iniciativas de me-

jora escolar que emprendemos, qué importancia puede tener esta preocupación en el marco de la inclusión educativa y qué oportunidades se abren al analizar y abordar la inclusión desde la perspectiva del alumnado.

Estas reflexiones que aparecen a continuación no son ajenas a las últimas investigaciones que hemos llevado a cabo (Parrilla y Susinos, 2005; Susinos, 2007; Parrilla y Susinos, 2007; Susinos y Parrilla, 2008; Susinos y Calvo, 2006; Susinos, Calvo y Rojas, 2009) en las que venimos indagando sobre la historia de vida escolar de jóvenes «sin voz pedagógica» (en términos de Bernstein) o del alumnado a quien habitualmente la escuela no da la palabra. Estas investigaciones se enmarcaron en el estudio del fenómeno de la exclusión escolar y social y parten de la preocupación ante el hecho innegable de que los procesos de exclusión/inclusión escolar tienen un efecto en la subjetividad de los jóvenes, produciendo determinadas trayectorias personales y limitando el acceso a diferentes ámbitos de participación (bien entendido que éste es un efecto nunca mecánico, sino más bien mediatizado y contradictorio).

En estas investigaciones (que son descritas en el artículo de mi compañera Ángeles Parrilla) hemos podido ensayar algunas de las posibilidades que ofrece la metodología biográfico-narrativa en la investigación educativa explorando en particular sus posibilidades para conocer qué barreras y ayudas¹ son identificadas por estos jóvenes en su historia de vida escolar. Es por tanto ésta una investigación claramente orientada a dar la voz, a escuchar las experiencias escolares de chicos y chicas en situación de desventaja o desigualdad social narradas en primera persona.

Esta misma preocupación por la voz de los jóvenes es la que nos ocupa en el nuevo proyecto que iniciamos ahora y que da pie a este artículo (Parrilla y Susinos, 2008). En esta ocasión pretendemos poner contexto a la voz de los jóvenes, analizar estas barreras y ayudas escolares dentro de sus propios centros educativos y comprobar cómo algunas escuelas particulares ponen en marcha iniciativas de aumento de la participación del alumnado y mejora inclusiva que se deriven de la escucha atenta de los grupos de alumnos o de individuos habitualmente silenciados.

Al abordar un proyecto como éste, surgido desde unos principios claramente inclusivos, nos parece que no es posible desconocer ni desligarse por completo de las iniciativas que han surgido con fuerza últimamente en nuestro entorno y que se reúnen bajo el epígrafe de *la voz del alumnado* (VA). Ésta es una expresión que comienza a ser

¹⁾ Este concepto de barreras sociales se atribuye a Zarb (1997) quien desde el Modelo Social de la Discapacidad pretendía señalar metafóricamente aquellos obstáculos o impedimentos que la organización social impone a las personas con discapacidad a lo largo de su vida y que les impiden el pleno disfrute de sus derechos cívicos. Son pues estas barreras las que finalmente «discapacitan», excluyen o segregan a dichos individuos y/o colectivos.

conocida entre nosotros como el resumen de una variada gama de experiencias educativas que animan la reflexión, la discusión, el diálogo y la acción de los estudiantes en los centros escolares (Martínez, 2005; Rodríguez Romero, 2008; Nieto y Portela, 2008).

Conviene reconocer que este tipo de experiencias no son totalmente nuevas, sino que pueden entenderse como herederas del movimiento de mejora escolar, de la más reciente educación para la ciudadanía (Martínez, 2005) o de la promoción de los derechos de los niños (Rudduck y Flutter, 2007). Así mismo, tal y como argumentaré aquí, también podemos encontrar muchos nexos de unión entre estas iniciativas y el movimiento de inclusión educativa. En este sentido, me propongo hacer explícita esta relación porque creo que la fuerza y la salud del proyecto inclusivo depende, en gran medida del reconocimiento mutuo y de las alianzas que seamos capaces de establecer con otras iniciativas o movimientos dirigidos a la mejora escolar que a veces se presentan bajo otros nombres u otras adscripciones. Tal y como hemos afirmado en otras ocasiones, esto sólo será posible si progresivamente vamos construyendo un discurso sobre la inclusión más híbrido, más mestizo, que esté apoyado no sólo en las corrientes críticas de la educación especial, sino también en otras tradiciones teóricas que desde la sociología y la pedagogía de la diferencia están comprometidas con un ideal compartido de justicia social (Susinos y Parrilla, 2008).

Las experiencias de VA (así nombradas) tienen ya más de una década de historia en países como Reino Unido, Australia, EEUU y Canadá y agrupan a una variada gama de iniciativas cuyo elemento común podría ser definido como el interés por promover la participación y el protagonismo de los alumnos en la vida escolar. La fuerza que este movimiento ha ido adquiriendo se aprecia en que, en algunos de estos países, ha conseguido instalarse en el discurso educativo oficial. De hecho, una de las más recientes líneas de acción de la administración educativa en Reino Unido está fuertemente comprometida con la VA y anima a las escuelas a que emprendan experiencias de participación del alumnado en la toma de decisiones organizativas y curriculares, de manera que profesorado y alumnado puedan compartir objetivos comunes que se aborden a través del trabajo conjunto (Department for education and skills, 2004; Department for children, schools and families, 2008).

La participación estudiantil se ha dirigido a objetivos muy diferentes, tales como la mejora de la gestión y dirección del centro a través de la promoción de iniciativas de liderazgo tales como los consejos escolares de comunidad, de escuela y de aula (Wyness, 2006; Whitty y Wisby, 2007; Maitles y Deuchar, 2006). Otras experiencias, que podríamos considerar entroncadas con la tradición anglosajona de negociación del currículum, se han implicado más bien en la mejora de la docencia y la discusión

conjunta entre el profesorado y el alumnado de diversos aspectos curriculares (Rudduck y Flutter, 2007) o en mejorar la relación entre la vida social y la vida académica y los espacios de ocio escolar. Otras iniciativas se proponen, de modo más general, fomentar la participación del alumnado en la reforma escolar (Silva, 2003).

También es posible encontrar propuestas basadas en una interdisciplinariedad inusitada, como por ejemplo las que convocan al alumnado y a los profesionales de la arquitectura para repensar y rediseñar los espacios escolares (y otros espacios para la infancia) (Flutter, 2006). Tal y como ha denunciado Manion (2007), seguimos aún hoy construyendo espacios e instituciones para la infancia (escuelas, parques, centros de ocio) que ignoran la opinión de los niños, que son un obstáculo en sí mismos para la participación y que están más bien pensados para excluirlos de la sociedad y «enjaularles» en una especie de «juvenilandia». En este sentido, es interesante comprobar cómo las experiencias de VA dirigidas al 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. Igualmente, se comprueba que a medida que aumenta la participación de los jóvenes, su estatus cultural se altera a la vez que aumenta su capacidad de toma de decisiones (Horelli, 2007), en definitiva, van adquiriendo un papel de actor social que sustituye a su habitual estatus de «paciente educativo».

Por último, otras iniciativas tienen como seña principal de identidad, no tanto el objetivo de la participación como el nivel de protagonismo que los alumnos asumen en el cambio. Éste es el modelo defendido por Michael Fielding quien anima a un mayor grado de iniciativa del alumnado en los proyectos de mejora que ha emprendido en numerosas escuelas británicas bajo el modelo de «alumnos investigadores». En estas escuelas el alumnado decide conjuntamente con el profesorado cuáles son los asuntos que la escuela debe mejorar y sobre los que van a iniciar su propia investigación (Fielding, 2001; Fielding y Bragg, 2003; Fielding, 2008).

Así pues, el nivel de participación del alumnado puede representarse en un continuo que va desde las experiencias de mera consulta en las que domina el poder del adulto y en las que el alumnado se limita a responder a interrogantes planteados externamente, hasta experiencias de auténtica implicación activa en las que el alumnado es quien toma gran parte de las decisiones en la propuesta desarrollada y cuyos efectos en la institución escolar son contrastables (Lodge, 2005; Fielding, 2004; Martínez, 2005).

De ahí que sean muchos los autores que vienen advirtiendo sobre el hecho de que a veces la voz del alumnado no es una herramienta de mejora inclusiva, sino más bien una iniciativa que ha sido reconducida y aprovechada dentro del discurso neoliberal, en la que se prima la visión del alumnado como cliente o consumidor de servicios

más que como ciudadano y cuya utilidad última se encuentra exclusivamente ligada a la rendición de cuentas (Arnot, 2006; Robinson y Taylor, 2007). No podemos olvidar, tal y como denuncia Wrigley (2007), la fuerte presión que hoy reciben las escuelas para conseguir determinados objetivos de eficacia que le son impuestos externamente desde las administraciones educativas. Estas exigencias, bajo una apariencia de neutralidad técnica, resultan casi siempre incompatibles con el proyecto ético de la inclusión y la ciudadanía. El autor caracteriza esta situación bajo la consigna de «mu-cha vigilancia y poca confianza» que, analizada en sus consecuencias, resulta ser una amenaza a la inclusión escolar porque afecta de forma particular a los alumnos más desprotegidos y porque constituye un movimiento de presión de arriba a abajo que no ayuda a crear una cultura del fortalecimiento y la solidaridad entre el profesorado.

Removiendo las narrativas sobre la infancia para reconocer al alumnado como sujeto de enunciación

Probablemente el punto central de las iniciativas que se proponen dar la voz al alumnado tiene que ver con la necesidad de remover nuestras ideas tradicionales sobre los niños y los jóvenes, sobre su estatuto de alumnos y sobre la creencia en la inexcusable verticalidad de las relaciones pedagógicas. Tal y como han asegurado Rudduck y Flutter (2007), necesitamos ver de otra forma al alumnado, abandonar la que ellas denominan la «ideología de la inmadurez» y la visión adultocéntrica de la infancia y la juventud para poder así reconocer a los estudiantes como interlocutores con palabra propia en las relaciones pedagógicas.

Como se sabe, la infancia y la juventud son construcciones histórico-sociales, es decir, que no son categorías que puedan reconocerse ni en todas las sociedades, ni en todos los tiempos históricos, ni siquiera para ambos sexos por igual. Esto significa que a los menores les hablamos, les tratamos y les proponemos tareas en función de los discursos que hemos construido sobre ellos a lo largo de la historia de la cultura. Tal y como afirma Popkewitz (1998), estas visiones o narrativas establecen las fronteras de lo somos capaces de ver, pensar, sentir y actuar sobre la infancia.

La infancia como espacio evolutivo con características propias, de «naturaleza» distinta y en cierto modo opuesta a la adultez, tiene una historia relativamente corta (Gimeno, 2003; Steinberg y Kincheloe, 2000). A día de hoy la infancia y la juventud en los países occidentales se ha establecido como un período de muy larga duración, en

el que los niños y jóvenes son expresamente eximidos de cualquier responsabilidad en la contribución a la economía familiar y que habitan espacios y tiempos que les son propios y exclusivos (Calvo, Susinos y García, 2008; Escolano, 2000).

Sin duda a esta configuración de lo que hoy entendemos que debe ser la infancia han contribuido las aportaciones de diferentes saberes (la Psicología, la Antropología, la Sociología, la Medicina y la Pedagogía), así como los cambios en los modos de vida y los sistemas de producción de las sociedades occidentales que han ido modificando los hábitos de crianza de otras épocas. En particular, el discurso «desarrollista» (o etapista) promovido desde la psicología alimenta una visión naturalizada de la infancia y la juventud, un pensamiento determinista sobre las fases del desarrollo infantil que se supone han de sucederse al margen de las condiciones históricas en las que ocurre la evolución del sujeto.

Por otra parte, nuestra idea actual de la infancia es inseparable de la escolarización, siendo ésta responsable en una gran medida de las narrativas que utilizamos sobre los niños y las niñas. La escuela, desde que se reguló bajo el «dogma» de la organización graduada (cursos, ciclos, etapas), ha tenido un papel fundamental en el proceso de homogeneización de la infancia, ya que «hasta la aparición de la escuela moderna nunca hubo un espacio donde se pudiera observar a los niños de la misma edad, todos juntos, aprendiendo y haciendo cosas, y viendo los ínfimos grados de diferencia entre uno y otro, y menos aún se ha visto un espacio que convierta esa desviación en identidad, individualidad, personalidad» (Corea y Lewkowicz, 2004, p. 22).

La escuela que tenemos se ha organizado históricamente en consonancia con esta idea de infancia pautada y graduada que describimos y, por ello, los papeles y responsabilidades que otorga al niño-alumno son muy limitados y siempre se desempeñan bajo la atenta mirada del adulto. Todos podríamos confirmar que apenas existen tareas, responsabilidades y atribuciones de relevancia que la escuela adjudique a los alumnos.

En realidad, los conceptos de infancia y juventud van inseparablemente unidos a las ideas de moratoria y transición y responden a una innegable lectura adultocéntrica, haciendo que el adulto ocupe el lugar al que nos dirigimos, hacia el que miramos y en el cual se verifica la completitud del ser humano (Balardini, 2008; Martínez, 2005). Sin embargo, necesitamos un modelo de pensamiento diferente, en el cual los períodos de la vida se reconozcan con tareas propias, que no son subalternas de otros estadios o momentos, sino que tienen entidad y valor por sí mismas dentro del recorrido vital de cada individuo. Por ello las iniciativas que aumentan la participación del alumnado constituyen una buena oportunidad para problematizar esta idea de la infancia que nos lleva a considerar al alumnado como ciudadanos mínimos. Con ello

estaremos en el camino de reconocer a los jóvenes como agentes competentes y sujetos activos en los cambios culturales y sociales y no como receptores pasivos, reducidos estrictamente al papel de destinatarios de nuestras iniciativas de protección y cuidado (Bragg, 2007).

La centralidad de las voces silenciadas en la investigación inclusiva

Las propuestas de VA genuinamente inclusivas tienen que partir del reconocimiento de que la voz del alumnado no es única, uniforme (ni estática o definitiva), sino que en la escuela existen diferentes voces entre el alumnado, de las cuales algunas han sido tradicionalmente silenciadas. Esencializar la voz del alumnado, considerarla una voz homogénea nos llevaría a atender únicamente a la voz hegemónica, la voz de quienes dominan el lenguaje de la escuela y a olvidar o ignorar las voces de quienes no se ajustan a este patrón de alumno, las voces ausentes o las culturas silenciadas dentro de la escuela (Torres, 2000).

Tal y como afirma Arnot (2006), existe un «alumno ideal» tras muchas experiencias de VA, un alumno al que le gusta la escuela, conoce y respeta sus normas, negocia, resuelve conflictos y construye conocimiento. Esta apreciación es muy importante desde una lectura inclusiva porque existe el peligro de que los procesos de consulta y participación del alumnado escondan y sirvan para legitimar las desigualdades existentes en la escuela al ignorar las voces silenciadas. Tal y como hemos mostrado en nuestras investigaciones (Parrilla y Susinos, 2005; Parrilla y Susinos, 2007), las barreras para el aprendizaje y la participación que encuentran muchos de nuestros alumnos tienen que ser intencionalmente buscadas y activamente escuchadas si queremos que sus necesidades no se pierdan o queden ocultas en el bosque de la voz del alumnado.

Rechazar la noción de alumno como algo unitario, con perspectivas e intereses comunes y compartidos, remite a su vez a los debates sobre la identidad como algo único, esencial y estable (Cook-Sather, 2007). No es posible considerar la identidad de «estudiante» como única o definitiva, sino más bien como una identidad precaria, en construcción y contradictoria que se reconstruye en el proceso del diálogo y la interacción con los demás. Esta misma complejidad del concepto de identidad se representa en el concepto de «voz» que igualmente debiera tomarse como algo tentativo y

temporal, que no es ajeno a las contradictorias relaciones de poder que envuelven nuestra vida personal e institucional. Por ello, como veremos, las iniciativas de VA con valor inclusivo se asientan sobre modelos dialógicos de la participación, de forma que permitan generar significados compartidos de los problemas escolares y en los que las distintas voces sean escuchadas y recreadas.

La investigación inclusiva está particularmente interesada y comprometida en «sacar a la luz» las voces silenciadas o acalladas porque representan la palabra de aquellos jóvenes para quienes la escuela está fracasando en su misión de formación cívica. Este concepto de «voces silenciadas» que nos sirve para conocer en parte cómo se produce el conocimiento escolar y descubrir cuáles son las líneas de cambio que debemos emprender, adquiere aquí una gran fuerza política como herramienta para el reconocimiento y la participación de determinados colectivos.

Aprendemos así de la pedagogía feminista que ha utilizado la noción de voz como herramienta para luchar contra la hegemonía del conocimiento masculino (Arnot, 2006) y para denunciar la ausencia de la voz femenina en todos los ámbitos de la vida escolar, incluido el propio currículum común y obligatorio (Moreno, 2005; Blanco, 2000; Subirats y Tomé, 2007; Arenas, 2006). Autoras como Carmen Luke han argumentado que durante largos años de escolarización las mujeres han venido aprendiendo eficazmente la política de la voz y del silencio, «aunque no siempre tuviéramos palabras o teoría para hablar sobre cómo puede funcionar la pedagogía como silenciador» (Luke, 1999, p. 21).

Otros muchos grupos sociales son también silenciados en la escuela, tal y como expresan Arnot y Reay (2007). Estas autoras confirmaron en su investigación que el alumnado de clases trabajadoras es plenamente consciente de la existencia de voces dominantes y voces dominadas en la escuela y, aunque en muchas ocasiones no se hayan hecho con el código pedagógico legítimo durante su estancia en la escuela, sin embargo sí han experimentado en este tiempo cuál es su lugar en el sistema clasificatorio que regula la vida escolar.

Las escuelas como espacios de bienvenida y participación para todo el alumnado

La idea de que las escuelas han de ser espacios de bienvenida y de participación para todo el alumnado y de que han de constituirse como comunidades de la diferencia ha

sido extensamente abanderada y difundida desde el discurso de la inclusión educativa (Ainscow, 2001; Booth, et al., 2000; Parrilla, 2007; Moriña, 2008). Sin embargo, tenemos que reconocer que no son muy frecuentes entre nosotros las investigaciones que pongan en el centro del cambio escolar al alumnado, sus voces y sus demandas y son mucho más abundantes aquellas que se dirigen a fortalecer al profesorado para la tarea educativa y a promover cambios que nacen de la iniciativa adulta.

Nuestra ya extensa experiencia sobre escolarización del alumnado con discapacidad en escuelas ordinarias confirma las dificultades que venimos teniendo para dar la voz a este colectivo, muchas de las cuales han de atribuirse al efecto que tiene en nuestras prácticas la visión individual y deficitaria que la escuela ha adoptado para explicar las dificultades para aprender de algunos alumnos. Desde el modelo social de la discapacidad este fenómeno se considera una parte de la denominada discriminación *ableísta*², y que ha conseguido instaurar entre nosotros una visión también ableísta de la ciudadanía.

Esta narrativa del déficit tiene una enorme fuerza performativa porque consigue reorganizar la experiencia en el mismo acto de nombrarla o de describirla y, además, se halla fuertemente anclada en las instituciones sociales, siendo especialmente visible en las escuelas. Tal y como se ha denunciado repetidamente por numerosos autores, existen muchos aspectos organizativos y curriculares de nuestras escuelas que, lejos de facilitar y promover la participación y el aprendizaje de todos, consiguen perpetuar los modelos tradicionales de dependencia y experticidad que han caracterizado la educación de los niños y niñas con discapacidad en las escuelas (Skrtic, 2005; Daniels, 2006).

Los sistemas escolares de segregación y etiquetación del alumnado no se reducen a modelos del pasado, sino que siguen vigentes con el constante surgimiento de nuevas etiquetas diagnósticas («en riesgo», «dificultades de aprendizaje», «dificultades emocionales», «superdotado», «trastorno de atención con o sin hiperactividad») que se crean con finalidades principalmente segregadoras y que condicionan definitivamente nuestras prácticas escolares haciendo muy improbables las iniciativas de participación del alumnado previamente etiquetado (Everelles, 2005). Sin duda, necesitamos someter a discusión las prácticas segregadoras en las escuelas, muchas veces invisibles y naturalizadas que, sin embargo contribuyen poderosamente a la formación de subjetividades excluidas, tal y como hemos visto en anteriores investigaciones.

² Se ha definido como el sistema de pensamiento dominante que oprime a las personas con discapacidad y que se fundamenta en las creencias hegemónicas sobre la salud, la productividad, la belleza y el valor de la vida humana que son perpetuadas por diversos mecanismos sociales muy poderosos en la construcción y el mantenimiento de los discursos sobre la normalidad/anormalidad del ser humano (Hehir, 2005; Davis, 1997).

Estos procedimientos de etiquetación-segregación no pueden ser entendidos al margen de la actividad y el papel desempeñado por los profesores y los expertos en educación especial. Por más que desde los colectivos de personas con discapacidad se han denunciado muchos de estos abusos (Swain et al., 2003), el poder que los profesionales vienen teniendo sobre la vida de estos niños y niñas no ha sido traído al debate público con la presencia que se merece. La inclusión educativa no puede permanecer al margen de esta polémica y, al asumir como propio el compromiso de la participación de todo el alumnado (especialmente de aquellos con más dificultades para hacerlo), debe afanarse por buscar vías para hacer efectivo su derecho a tomar decisiones y hacer elecciones sobre asuntos que les afectan en primera persona. Ello lleva aparejada una revisión necesaria del papel de los profesionales de la rehabilitación y el cuidado, del profesorado en general y de los modos de organización escolar al uso en las escuelas de hoy.

El propio Michael Fielding, tras su larga experiencia en iniciativas de VA, ha señalado que una de las principales preocupaciones que han de contemplar las escuelas es cómo conseguir una *inclusión radical* (Fielding, 2008) porque reconoce las dificultades que las escuelas están teniendo para poner en marcha experiencias que permitan oír la voz de jóvenes en desventaja y para encontrar el equilibrio deseable entre el reconocimiento de la diferencia y el derecho a la inclusión de este alumnado. Se pregunta cómo establecer espacios de reflexión y acción para grupos escolares minoritarios que sean espacios de libre expresión para ellos (p. ej. los espacios para chicas con dificultades emocionales y conductuales (EDB) creados por Crudas y Haddock, 2003) sin que a la vez se conviertan en guetos que aumenten la brecha entre unos grupos y otros. Se pregunta, en fin, cómo distinguir entre las iniciativas que generan dependencia y aquellas que consiguen que las personas con discapacidad puedan abrirse hacia otros colectivos y hacia espacios públicos más amplios en las escuelas.

Por otra parte, sacar a la luz las voces silenciadas, suprimidas es conceptual y prácticamente muy difícil porque las epistemologías y los métodos tradicionales de indagación basados en una epistemología de voz hegemónica (ableísta, androcéntrica, etc.) no son capaces de captar estas voces (Cook-Sather, 2007; Arnot, 2006). En nuestra opinión, tal y como hemos dicho en otras ocasiones, no debemos olvidar que la voz como concepto polisémico puede y debe ser explorada por caminos alternativos que, a veces, han de servirse de metodologías adaptadas o alternativas (Susinos y Parrilla, 2008; Rojas, 2008). Sin embargo, pese a la indudable dificultad que aquí se plantea, éste es uno de los puntos fundamentales de las iniciativas de VA que se dirigen hacia los objetivos de inclusión educativa.

Las experiencias de VA son inclusivas si promueven un modelo diferente de autoridad educativa y un modelo dialógico de la participación

Sin duda, las experiencias que tratan de dar la voz al alumnado sólo podrán considerarse inclusivas si cuestionan los sistemas tradicionales de poder que se establecen en las escuelas y logran transformar estas relaciones y redes de poder en otro sistema diferente. En este sentido, la modificación del papel del alumnado va inseparablemente unida a un cambio en los modos de relación entre alumnado y profesorado. Es a este nuevo modelo de relación al que Fielding denomina de *colegialidad radical* (Fielding, 1999).

Ésta es una idea que igualmente puede rastrearse en la pedagogía feminista: el rechazo de la autoridad y el poder tradicionales en las relaciones entre alumnado y profesorado y la necesidad de establecer encuentros pedagógicos caracterizados por la cooperación, la puesta en común, el apoyo y la inquietud por dar voz a los silenciados (Luke, 1999). Es una nueva forma de entender el concepto de *autoridad educativa* basada en el concepto feminista de autoridad definido éste como un principio del orden simbólico (no del orden social) que caracteriza algunas relaciones, generalmente entre personas de diferente edad, como relaciones no dominadoras y que se dirigen a promover el crecimiento del «otro». Según Nieves Blanco, la autoridad pedagógica, así entendida, necesita que seamos capaces de reconocer al *otro* tal y como es, de aceptarlo, valorarlo y verlo en su singularidad, «no inventártelo, (...) no confundir su deseo con el mío, no invadir su espacio ni asumir sus responsabilidades y limitar su libertad» (Blanco, 2002, p. 119). Ello nos llevará a *asumir la diversidad* en las habilidades, las necesidades y los intereses del alumnado y a encontrar canales adecuados para que esta diversidad se exprese.

Igualmente, estos encuentros han de estar *abiertos a la incertidumbre*, a lo que está por venir. Se trata de compartir un espacio abierto, un espacio para crear, sujeto a transformaciones y también a contradicciones, conflictos y fracasos. Es el lugar que permite la creación y la negociación conjunta de significados. Por ello, las relaciones pedagógicas han de *buscar el encuentro personal*, el contacto directo, el espacio para la palabra y la comunicación. Es el modelo dialógico de la participación que reivindican Robinson y Taylor (2007) para las iniciativas de VA. Sin duda esto llevará a abrir conflictos y a cuestionar las relaciones de poder que permitirán construir nuevas formas de relación.

Por último, esta nueva forma de autoridad ha de partir de y *valorar la experiencia, el conocimiento vivo* de cada cual. Necesitamos aprender a escuchar y a poner

en valor las ideas de los demás para encontrarles sentido y para conectarlas entre sí. Es importante promover la expresión de las propias ideas, aunque no siempre sean claras, ni sean definitivas y además estén mezcladas de confusión.

Algunas conclusiones y algunas pistas para seguir pensando

Se puede interpretar lo dicho hasta aquí como una defensa del uso de la voz del alumnado como movilizador del cambio, como herramienta para la mejora escolar y simultáneamente, como una llamada de atención sobre cuándo y en qué condiciones las iniciativas de participación y consulta del alumnado pueden ser consideradas inclusivas. Tal y como afirma Fielding (2001, 2008) conviene interrogarse sobre algunos aspectos clave a la hora de poner en marcha y evaluar las iniciativas de participación del alumnado:

- Preguntarnos por qué iniciamos la experiencia (valores y objetivos), por qué el proyecto es animado o resistido en este centro concreto y a quién beneficia finalmente.
- Reflexionar sobre cuestiones de poder y control (qué voces se oyen más claramente en la escuela, a quién se le permite hablar y sobre qué aspectos, quién se hace escuchar de forma más nítida, quién escucha y por qué).
- Reconocer qué capacidades, disposiciones, habilidades y actitudes son necesarias para que se pueda desarrollar la experiencia. Cuáles son nuestras acciones y responsabilidades en el proyecto
- Qué función tienen los sistemas y estructuras escolares en la experiencia, esto es, cómo apoya la escuela a quienes están comprometidos con la iniciativa y qué apoyos y recursos pone a su disposición.
- Preguntarnos qué cambia en la escuela con esta iniciativa y vigilar para que los procesos de participación no se burocraticen, no se conviertan en actividades sin interés alguno para el alumnado y no sean instrumentalizados para otros fines.

Emprender cambios escolares basados en el aumento de la participación del alumnado no depende ni de la edad ni de cualquier otra condición del alumnado porque siempre es posible ampliar el espacio de toma de decisiones del que disponen o que les cedemos. A medida que los jóvenes van ensanchando su propio territorio (asumiendo

mayor protagonismo, mayor capacidad para dotar de sentido a la experiencia y mayor responsabilidad en la vida escolar), también aumentará nuestro reconocimiento de su capacidad para hacerlo.

De todo lo dicho hasta aquí, se desprende una nueva forma de entender la relación pedagógica en la que el alumnado entra en la escena escolar con mucho mayor protagonismo del que ahora le es permitido. Ello conlleva la transformación del sistema relacional que hoy mantenemos entre alumnado y profesorado, una apertura de nuevos espacios para el diálogo abierto y la transformación escolar que modificará tanto los papeles del alumnado como la misma profesionalidad docente, tal y como la entendemos hoy (Fielding, 2008; Rodríguez Romero, 2008; Bolívar, 2006).

Por último, la voz del alumnado nos puede proporcionar una perspectiva inusual sobre los problemas escolares, una mirada a la que no estamos acostumbrados porque enfoca y dilucida aspectos centrales de vida en la escuela desde las posiciones periféricas que habitualmente ocupa el alumnado. Ésta es una oportunidad que la inclusión educativa ha de apreciar y alentar porque facilita que las escuelas emprendan un camino que las convertirá en instituciones que enseñan y aprenden democracia, instituciones sensibles y receptivas a la opinión del alumnado (la de *todo* el alumnado), en las que se van construyendo sistemas y estructuras sostenibles que alimentan y canalizan la participación de los jóvenes y que, finamente, las convierte en instituciones más comprometidas con los valores de la inclusión y la justicia educativa.

Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- ARENAS, G. (2006). *Triunfantes perdedoras: la vida de las niñas en la escuela*. Barcelona: Graó.
- ARNOT, M. (2006). Gender voices in the classroom. En C. SKELTON, B. FRANCIS Y L. SMULYAN, *The sage handbook of gender and education* (pp. 407-421). London: Sage.
- ARNOT, M. & 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.
- BARTON, L. (2001). Disability, struggle and the politics of hope. En L. BARTON, (ed.) *Disability, politics and the struggle for change*. London: David Fulton.

- BLANCO, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la ESO Sevilla*: Instituto Andaluz de la Mujer.
- (2002). Tratando de crear y sostener relaciones de autoridad en la educación. En M. MONTOYA, (Ed.) *Escuela y educación. ¿Hacia dónde va la libertad femenina? Cuadernos inacabados* (pp. 113-151). Madrid: Horas y horas.
- BOLÍVAR, A. (2006). *Identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- BOOTH, T. ET AL. (2000). *The Index of Inclusion: developing learning and participation in schools*. London: CSIE.
- BRAGG, S. (2007). «Student voice» and governmentality: the production of enterprising subjects? *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 28 (3), 343-358.
- CALVO, A., SUSINOS, T. Y GARCÍA, M. (2008). Algunos dilemas en la historia de la educación de las mujeres a partir del relato de tres generaciones. En M. GARCÍA, A. CALVO Y SUSINOS, T. *Las mujeres cambian la educación. Investigar la escuela, relatar la experiencia* (pp. 69-124). Madrid: Narcea.
- COOK-SATHER, A. (2007). Resisting the impositional potential of student voice work: lessons for liberatory educational research from poststructuralistic feminist critiques of critical pedagogy. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 28 (3), 389-403.
- COREA, C. Y LEWKOWICZ, I. (2004). *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires: Paidós.
- CRUDDAS, L., & HADDOCK, L. (2003). *Girls' voices: Supporting girls' learning and emotional development*. Staffordshire, England: Trentham Books.
- DANIELS, H. (2006). The dangers of corruption in special needs education. *British J. of Special Education*, 33 (1), 4-9.
- DAVIS, L. (2006). Constructing normalcy: the bell curve, the novel and the invention of the disabled body in the nineteenth century (pp. 3-16). In L. DAVIS, *The disability studies reader*. London: Routledge.
- ESCOLANO, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- EVERELLES, N. (2005). Rewriting critical pedagogy from the periphery: materiality, disability and the politics of schooling. En S. GABEL (ed.) *Disability studies in education* (pp. 65-84). New York: Peter Lang Pub.
- FIELDING, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of educational change* (2), pp. 123-141.
- (2004). Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities, *British Educational Research Journal* (30), 2, 295-311.
- FIELDING, M. & BRAGG, S. (2003). *Students as researchers. Making a difference*. Cambridge: Pearson Pub.

- FLUTTER, J. (2006). 'This place could help you learn': student participation in creating better school environments, *Educational Review*, 58 (2), 183-193.
- GIMENO, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- HEHIR, Th. (2005). *Directions in Special Education: Eliminating Ableism in Policy and Practice*. Cambridge: Harvard Education Press.
- LODGE, C. (2005). From hearing voices to engaging in dialogue: problematising student participation in school improvement, *Journal of Educational Change*, 6, 125-146.
- LUKE, C. (comp.) (1999). *Feminismos y pedagogías de la vida cotidiana*. Madrid: Morata.
- MAITLES, H. & DEUCHAR, R. (2006). 'We don't learn democracy, we live it!' consulting the pupil voice in Scottish schools, *Education, Citizenship and Social Justice*, 1, (3), 249-266.
- 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, J. B. (2005). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- MORENO, E. (2005). Análisis de las organizaciones educativas desde la perspectiva de género. En M.A. SANTOS GUERRA, (Coord.). *Escuelas para la democracia. Cultura, organización y dirección de instituciones educativas* (pp. 79-105). Santander: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.
- MORIÑA, A. (2008). *La escuela de la diversidad*. Madrid: Síntesis.
- NIETO, J. M. Y PORTELA, A. (2008). La inclusión de la voz del alumnado en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (1), 1-26.
- PARRILLA, A. (2007). Inclusive education: A view from Inside. En L. BARTON Y F. FLETCHER (eds), *Policy, Experience and change: cross-cultural reflections on Inclusive Education* (pp. 19-36). London: Springer Books,.
- PARRILLA, A. Y SUSINOS, T. (Dirs.) (2005). *La construcción del proceso de exclusión social en las mujeres: origen, formas, consecuencias e implicaciones formativas*, Informe de Investigación. Instituto de la Mujer.
- (2007). La construcción del proceso de exclusión social en jóvenes. (Cantabria y Sevilla). Convocatoria Nacional I+D+I 2004-07. Ref.: SEJ2004-06193-C02-02/EDUC.
- (2008). Análisis de los procesos de inclusión/exclusión educativa en la educación obligatoria. Desarrollo de proyectos locales de cambio y mejora escolar. Convocatoria Nacional I+D+I 2008-11. Ref: EDU2008-06511-C02-02/EDUC.

- POPKIEWITZ, T. (1998). *La conquista del alma infantil: política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Barcelona: Pomares.
- ROBINSON, C. & TAYLOR, C. (2007). Theorizing students voice: values and perspectives. *Improving schools*, 10 (1), 5-17.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M. (2008). Asesoramiento, el poder del profesorado y la voz del alumnado. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 12 (1), 1-15.
- ROJAS, S. (2008). La «VOZ» de las personas con discapacidad intelectual en investigación educativa: repensando las prácticas de investigación. *Revista de Educación*, 345, 377-398.
- RUDDUCK, J. Y FLUTTER, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- SILVA, E. (2003). Struggling for inclusion. A case study of students as reform partners. En B. RUBIN & E. SILVA (Eds.). *Critical Voices in school reform* (pp. 11-30). New York: Routledge.
- SKRTIC, T. (2005). A political economy of learning disabilities, *Learning Disability Quarterly*, 28, 149-155.
- STEINBERG, Sh. Y KINCHELOE, J.L. (2000). *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata.
- SUBIRATS, M. Y TOMÉ, A. (2007). *Balones fuera: reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.
- SUSINOS, T. Y PARRILLA, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo, *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6 (2), 157-171. Monográfico sobre Educación Inclusiva.
- SUSINOS, T. (2007). Tell me in your own words». Disabling barriers and social exclusion in young persons, *Disability and Society*, 2 (2).
- SUSINOS, T. Y CALVO, A. (2006). Yo no valgo para estudiar. Un análisis crítico de la narración de las experiencias de exclusión social, *Contextos Educativos*, 8-9, 85-104.
- SUSINOS, T., CALVO, A. Y ROJAS, S. (2009). Becoming a woman: the construction of female subjectivities and its relationship with school, *Gender and Education*, 21 (1), 97-110.
- SWAIN, J., FRENCH, S. & CAMERON, C. (2003). *Controversial issues in a disabling society*. Buckingham, Open University Press.
- TORRES, J. (2000). Globalización e interdisciplinariedad. El currículo integrado. Madrid: Morata.
- WRIGLEY, T. (2007). *Escuelas para la esperanza*. Madrid: Morata.
- WYNESS, M. (2006). Children, young people and civil participation: regulation and local diversity. *Educational Review*, 58 (2), 209-218.

ZARB, G. (1997). Researching disabling barriers. En BARNES, COLIN Y MERCER, *Geof Doing disability research* (pp. 49-66). Leeds: The disability press.

Fuentes electrónicas

- BALARDINI, S. A. (2008). *Jóvenes, tecnología, participación y consumo*. Recuperado el 23 de abril de 2008 de:
<http://168.96.200.17/ar/libros/cyg/ juventud/balardini.doc>
- DEPARTMENT FOR CHILDREN, SCHOOLS AND FAMILIES (2008). *Working Together: Listening to the voices of children and young*. Recuperado el 12 de septiembre de 2008.
<http://publications.teachernet.gov.uk/eOrderingDownload /DCSF-00410-2008.pdf>.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (2004). *Working Together. Listening to the voices of children and young people*. Recuperado de:
<http://publications.teachernet.gov.uk/eOrderingDownload/DfES%200134%20-200MIG1963.doc>.
- FIELDING, M. (1999). Radical collegiality: affirming teaching as in inclusive professional practice, *Australian Educational Researcher*, 26 (2), pp. 1-34. Recuperado el 2 de agosto de 2008 de: <http://www.sussex.ac.uk/education/documents/radical2.pdf>
- (2008). Beyond student voice to democratic community. Consultado el 2 agosto, de 2008 de
http://www.ioe.ac.uk/schools/efps/Beyond_Student_Voice_to_Democratic_Community.pdf
- HORELLI (2007). Constructing a Theoretical Framework for Environmental Child-Friendliness. *Children, Youth and Environments*, 17 (4), 267-292. Recuperado el 7 septiembre de 2008, de http://www.colorado.edu/journals/cye/17_4/17_4_14_ConstructingAFramework.pdf.
- WHITTY, G. & WISBY, E. (2007). *Real Decision Making? School councils in action*. Recuperado de <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RR001.pdf>

Dirección de contacto: Teresa Susinos. Universidad de Cantabria. Facultad de Educación. Departamento de Educación. Avenida de los Castros s/n, 39005. Santander, España. E-mail: susinos@unican.es