

El impulso innovador de la voz del alumnado desde las comunidades discursivas del cambio educativo

The Innovative Impulse of the Student Voice Movement in Discourse Communities of Educational Change

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-359-196

Mar Rodríguez-Romero

Universidad de A Coruña. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía y Didáctica. A Coruña, España.

Resumen

El artículo analiza el potencial innovador del movimiento de la voz del alumnado sirviéndose del constructo de las comunidades discursivas. En el escenario del cambio educativo, prima el solapamiento producido por el uso de consignas progresistas en marcos institucionales e ideológicos conservadores. En el movimiento de la voz del alumnado es posible observar tendencias que comparten lenguaje, pero no está claro que coincidan en propósitos y estrategias. Por esta razón, resulta útil analizar este movimiento con herramientas conceptuales posparadigmáticas, como la noción de comunidades discursivas, que permite explorar los discursos y posiciones entrelazados. Para ello se toman como referencia los trabajos de Michael Fielding que cartografían las diversas configuraciones que se identifican con el movimiento de la voz del alumnado. Concretamente, se parte de la clasificación de tendencias realizada a partir de la orientación instrumental y personal y se describen sus conexiones con la comunidad discursiva de la política cultural y de la reestructuración. La primera de estas comunidades recoge el legado progresista de la pedagogía crítica y la enseñanza democrática -muy relacionado con el movimiento de la voz del alumnado- y lo reinterpreta a la luz de las aportaciones poscríticas. La comunidad discursiva de la reestructuración se apropia de las iniciativas progresistas, pero las sitúa en el marco del neoliberalismo, por lo que promueve reformas no auténticas o estratégicas. Explorando estas relaciones es posible identificar un vínculo evidente entre las tendencias centradas en la persona y la comunidad discursiva de la política cultural; asimismo, se percibe

que las tendencias instrumentales están próximas a la comunidad discursiva de la reestructuración. Por último, se analiza el impulso innovador de las propuestas de la voz del alumnado que trabajan genuinamente por el desarrollo de la persona y la comunidad democrática y exploran su vinculación con la justicia social en educación entendida como justicia democrática.

Palabras clave: voz del alumnado, educación inclusiva, cambio educativo, comunidades discursivas, justicia social.

Abstract

The article discusses the innovative impulse of the student voice movement using the framework of discourse communities. The context of educational change is characterised by the use of progressive slogans within conservative institutional and ideological frameworks. There are several approaches in the student voice movement that share language but not necessarily target outcomes and strategies. For this reason it is useful to analyse the movement via post-paradigmatic conceptual tools, such as discourse communities, in order to explore the intertwined discourses and positions. This is achieved taking as a reference the work of Michael Fielding, who maps the diverse configurations developing in student voice. A description is given of the connections between two orientations, the instrumental orientation and the person-centred orientation, and two discourse communities, cultural politics and restructuring. The discourse community of cultural politics reflects the progressive legacy of critical pedagogy and democratic education (closely related to the student voice movement) and reinterprets it in the light of post-critical contributions. The discourse community of restructuring appropriates progressive arguments but casts them in the context of neo-liberalism and thus produces inauthentic or strategic reforms. By applying Fielding's analysis, a clear relationship can be identified between person-centred tendencies and the discourse community of cultural politics, while instrumental approaches are linked to the discourse community of restructuring. The innovative impulse of the person-centred approaches that genuinely work for the development of the individual and the democratic community is explored, considering social justice in education as democratic justice.

Key words: student voice, inclusive education, educational change, discourse communities, social justice.

Después de escuchar por doquier que todo cambio radical pertenecía al pasado, miraron alrededor y no vieron ejemplos que seguir; discusiones en las que participar, metas que alcanzar.

Tony Judt

Introducción

Hay un interés creciente por hacer nuestro el movimiento de la voz del alumnado (Susinos, 2009), una corriente de cambio con bastantes adeptos en el mundo anglosajón y especialmente en el Reino Unido. Sea cual sea la modalidad que se elija - desde la investigación sobre las perspectivas de los estudiantes hasta la consulta, la participación o la coinvestigación de profesores y alumnos-, cuando los profesores deciden ceder poder a los alumnos, de algún modo lo están ganando para sí mismos porque están aventurándose a reinventar su papel. Sobre todo, si se opta por las formulaciones más comprometidas con la participación democrática del alumnado, hay que abordar temas controvertidos vinculados al poder, al conocimiento y a la justicia social en educación (Rodríguez Romero, 2008). Por eso, no puede extrañar que haya diversas posturas sobre cómo abordar la inclusión de la voz del alumnado en la escuela ni que algunas de ellas, aprovechando la estela progresista del movimiento, no declaren abiertamente los propósitos que persiguen.

Como ha sido ampliamente descrito, en el escenario del cambio educativo prima la confusión producida por el uso de consignas progresistas en marcos institucionales e ideológicos conservadores. El movimiento de la voz del alumnado no se libra de estas maquinaciones. Por el poderoso influjo de la mentalidad positivista, solemos percibir las propuestas de cambio como entidades unívocas y compactas. Gracias a las perspectivas posparadigmáticas que realizan lecturas emergentes, interactivas y heterogéneas de las producciones intelectuales (Paulston, 1995), es posible percibir la multiplicidad, el solapamiento y la ambigüedad como señas de identidad del cambio en educación (Rodríguez Romero, 2003, 2010).

Planteadas así las cosas, resulta útil analizar el potencial innovador de este movimiento mediante la aplicación de una herramienta conceptual que permite representar el cambio en educación mostrando la multiplicidad y la difuminación de discursos y posiciones, la noción de comunidades discursivas. Para ello, tomo como referencia

esencial los trabajos de Michael Fielding (2011), que, de manera perspicaz, cartografían el complejo mapa de posiciones y discursos que interactúan para conformar el movimiento de la voz del alumnado.

Una comunidad discursiva (CD) es una asociación de identidades y discursos de límites difusos y cambiantes que crea su especificidad a partir de las contribuciones de los sujetos que producen dichos discursos (MacDonell, 1987). De las tres comunidades discursivas identificadas en un trabajo previo sobre el cambio educativo –las comunidades discursivas de la excelencia, la reestructuración y la política cultural (Rodríguez Romero, 2003)–, es en las dos últimas donde resulta más adecuado situar las diversas formalizaciones que adopta la voz del alumnado. La CD de la política cultural recoge el legado progresista de la pedagogía crítica y la enseñanza democrática –muy relacionado con el movimiento de la voz del alumnado– y lo reinterpreta a la luz de las aportaciones poscríticas. Por su parte, la CD de la reestructuración se apropia de las iniciativas progresistas, pero las sitúa en el marco del neoliberalismo, por lo que termina por cooptarlas.

Para distinguir las formas de caracterizar la voz del alumnado que, aunque comparten lenguaje y lemas, tanto la educación como la sociedad conciben de modos radicalmente diferentes, es necesario recurrir a marcos conceptuales que facilitan una caracterización sofisticada. Michael Fielding (2011) lo hace apoyándose en la filosofía de John Macmurray (1950, 1958, 1961), del que toma prestadas dos dimensiones que le permiten identificar las diferentes tendencias en la voz del alumnado. Estas dos dimensiones son la funcional o instrumental –que se define a partir de las tareas y de los papeles necesarios para actuar– y la personal –que se expresa en las relaciones interpersonales que nos hacen personas y seres humanos–. Con estas como referencia, describe dos orientaciones diferentes: una centrada en el logro que denomina «alto rendimiento» y otra centrada en la persona. En la primera orientación, la persona está al servicio de las tareas; en cambio, en la segunda orientación, lo funcional, es decir, la realización de las tareas y la consecución del logro, se supedita a la persona. La primera orientación es poco coherente con las pretensiones democráticas que anidan en la voz del alumnado y, llevada al extremo, supondría negar la legitimación intelectual y existencial de las versiones de la voz del alumnado centradas en la persona y en la democracia participativa, que son propias de la orientación a la persona (Fielding, 2011).

En las propuestas de la voz del alumnado que tienen una perspectiva instrumental no está claro cuál es el esquema dominante ni cuáles son los propósitos a los que se sirve. Por este motivo, Fielding (2011) sostiene que tampoco puede saberse si somos

víctimas de los intereses de aquellos que dominan o somos parte de algo que se volverá significativo y, por tanto, digno de ser apoyado y estimulado. Tampoco puede asegurarse si se trata de una manera más sofisticada de disciplinar jóvenes marginales o de una orientación genuinamente diferente.

Siguiendo su análisis, es posible identificar una relación evidente entre las tendencias centradas en la persona –sobre todo las que tienen un sesgo más comunitario– con la CD de la política cultural. Por lo que respecta a las tendencias instrumentales, está clara la proximidad con la CD de la reestructuración.

La voz del alumnado y la comunidad discursiva de la política cultural

En sus formulaciones positivas, el movimiento de la voz del alumnado recoge un legado pedagógico con bastante historia que está unido a la enseñanza democrática (Dewey, 2004). Es el legado emancipador del proyecto crítico (Freire, 1988; Shor, 1997) que coloca en un lugar central al estudiante y lo sitúa en relación con las formas pedagógicas y políticas de participación. El alumno se coloca del lado de los silenciados y es un síntoma de cambio encontrar cauces para darle voz.

La noción de voz es esencialmente una marca de identidad de las tendencias poscríticas que han intentado ampliar el horizonte de la pedagogía crítica tradicionalmente anclada en la opresión de clase social. La denominación «tendencias poscríticas» pone de manifiesto la heterogeneidad de marcos conceptuales y estratégicos que conforman esta CD. Algunos de los análisis más clarividentes y sofisticados se han producido desde el feminismo posestructuralista que, siguiendo la estela de Elisabeth Ellsworth (1989), han deconstruido el mito emancipador de la pedagogía crítica y lo han aplicado al desarrollo de la voz del estudiante incluyendo la perspectiva de género –como Mimi Orner (1992) y más recientemente Carol Taylor y Carol Robinson (2009)–, poniendo de relieve su carácter problemático y altamente complejo, íntimamente ligado a cuestiones de poder y conocimiento.

Dentro de las perspectivas posestructuralistas y posmodernas, los estudios culturales nos ofrecen otro cauce muy interesante para caracterizar el movimiento de la voz del alumnado por su preocupación por la constitución de la subjetividad y la identidad a través de la cultura. Para los estudios culturales, la pedagogía muestra el vínculo entre las posibilidades de participación social que ofrecen las instituciones educativas –que se traducen en el desarrollo de una gama variada de capacidades

humanas en los estudiantes- y las formas sociales que estimulan o constriñen estas posibilidades de participación (Giroux, 1996). Así concebida, la educación debería alterar la experiencia de los sujetos (estudiantes y profesores) para incrementar sus posibilidades de acción y de justicia social. Articulando formas para que los alumnos participen, se cumpliría con el objetivo de que estudiantes y profesores actúen como agentes sociales y políticos y se podría investigar de qué forma se produce la experiencia cultural en las instituciones escolares. La cultura, desde esta perspectiva pedagógica, se define como el conjunto de prácticas sociales que se producen en el interior de las escuelas y que incluyen las experiencias vividas por docentes y estudiantes que hacen posible la construcción de significado, de subjetividad y de posibilidad (Giroux, 1997).

Es sabido que la escuela es un ámbito proclive a la ideología dominante y, por tanto, proporciona las prácticas sociales y materiales que son necesarias para que esta ideología funcione. Parte de este trabajo que hace la escuela consiste en el disciplinamiento de las conciencias de los estudiantes mediante la selección de formas específicas de análisis de la realidad y también mediante la reproducción de formas culturales y sociales determinadas, a través de las cuales se produce la enseñanza. Las prácticas significativas que tienen lugar en la escuela implican relaciones de poder, puesto que ofrecen determinadas posturas a los estudiantes, así como modos específicos de subjetividad. El poder da a unos grupos la posibilidad de realizarse de formas específicas y, a la vez, niega a otros esa misma posibilidad. En relación con la voz del alumnado, los estudios culturales obligan a considerar los medios ofrecidos a los estudiantes para definirse como personas; es decir, para saber qué significa ser estudiante, mujer y pertenecer a una minoría -por ejemplo-; los medios para definir los significados y dar forma a los valores sociales, los medios para representarse a sí mismos y a sus intereses; los medios para conseguir que sus producciones sean mostradas y distribuidas (Jordan y Weedon, 1995). En definitiva, nos permiten examinar el compromiso de las estrategias de desarrollo de la voz del alumnado teniendo en cuenta cómo se articula el poder para nombrar, el poder para representar el sentido común, el poder para crear «versiones oficiales» y el poder para representar el mundo social legítimo.

Para la educación inclusiva, una cuestión central es la influencia recíproca que el lenguaje, la cultura y el poder tienen en el modo en que profesores y alumnos imponen, resisten y negocian los significados dominantes en el aula y en la escuela (McLaren, 1995). Al concebir las escuelas como lugares donde los estudiantes son introducidos en determinadas formas de vida, donde se moldean sus subjetividades y donde se construyen y legitiman sus necesidades, podemos darnos cuenta tanto

del potencial innovador que porta la voz del alumnado cuando se interpreta desde posiciones del tipo de las presentadas como del «peligro» que corre de ser neutralizada desde posiciones neoliberales o instrumentales. La relación entre subjetividad, conocimiento y poder es reveladora porque nos permite definir las escuelas como lugares donde se organiza una manera específica de identidad, de valor y de posibilidad, a través de la interacción de docentes, estudiantes y discursos (Aronowitz y Giroux, 1991).

Dada la importancia que se otorga a la subjetividad, la incorporación de la voz de los estudiantes en el currículo es una acción fundamental de la que se derivan formas pedagógicas ya conocidas, como las políticas de la diferencia y las políticas de la experiencia. Las primeras suponen un diálogo crítico a partir del reconocimiento del pluralismo y del desarrollo de formas de solidaridad enraizadas en los principios de confianza y compromiso. Las segundas enfatizan el vínculo entre la experiencia y los usos del lenguaje y la representación. Los educadores, al contar con las experiencias que los estudiantes aportan a la escuela, proporcionan a los alumnos modos de legitimar sus vivencias. Pero dado que el beneficio es mutuo, los profesores también experimentan mejoras al aplicar estrategias profesionales similares a las propuestas para los intelectuales transformadores (Giroux y Simon, 1990) y también para los líderes comprometidos (Anderson, 2009). Esto es así porque ponen en práctica, dentro de las escuelas, formas pedagógicas democráticas que pueden proporcionar experiencias políticas alternativas a los modos sociales dominantes. En este sentido, se puede producir la unidad completa entre la educación intergeneracional y la comunidad política democrática, tal y como la concibe Michael Fielding (2011). Desde su punto de vista, existe un vínculo inmediato entre el potencial dialógico de las iniciativas genuinas de la voz del alumnado y la democracia como modo de vida y marco general. Desde este planteamiento, poder y jerarquía son más transparentes y menos seguros y el lugar de los valores es central y explícito en lugar de periférico y opaco. La negociación ocupa un lugar central y el proceso de incorporación de los alumnos tiene una naturaleza explícitamente exploratoria, en el que la incertidumbre y cierta tolerancia a la ambigüedad son necesarias para concebir el proceso como un camino siempre en marcha, como una tarea imperfecta, llena de dificultades pero digna de admiración. Es decir, no como un estado por conseguir sino como un ideal que perseguir (Apple y Beane, 1997).

Es evidente que en esta perspectiva de la voz del alumnado, tanto en su vertiente más humanista como en la más comunitaria, hay un compromiso político

con la democracia participativa que se hace realidad en la escuela cuando esta opera con formas de responsabilidad compartida y cuando se articulan de manera regular foros de diversas dimensiones para compartir aspiraciones y decidir cursos de acción. Contra las posibles formas de discriminación asociadas a clase social, raza y sexo (Taylor y Robinson, 2009), hay que asegurar la inclusión genuina de la diversidad de alumnos y eso pasa por organizar espacios subalternos o minoritarios, en los que se puedan desarrollar las disposiciones apropiadas para que haya espacio para la expresión de cualquier estudiante por difíciles o distintas que sean sus circunstancias.

Ahora bien, tales espacios no deberían limitar las posibilidades de encuentro de los estudiantes con modelos culturales diversos y, especialmente, de aquellos que provienen de la cultura mayoritaria con los modelos culturales minoritarios. Al contrario, debería articularse una estrategia general que permita que todos los estudiantes y profesores puedan examinar los conflictos que surgen cuando se confrontan modelos procedentes de la cultura materna con aquellos provenientes de la cultura mayoritaria y de la cultura escolar. Se trata de que las experiencias que dan voz al alumnado se consideren culturalmente relevantes y de que sea posible centrarse en los conflictos que se producen entre modelos culturales de distintos grupos socio-culturales con respecto a sus contenidos, a la forma de utilizarlos y a los valores y perspectivas que implican. El objetivo de este modo de proceder es que «los estudiantes trasciendan tanto los modelos culturales de sus culturas maternas como los de la cultura mayoritaria y la escolar» (Gee, 2005, p. 104). Desde la perspectiva de Michael Fielding (2011), esta aspiración se traslada también a los profesores en un paso más hacia el aprendizaje intergeneracional. Al dar relevancia a las culturas de los estudiantes, se construye un espacio para el cambio social donde varias culturas, discursos y conocimientos son accesibles para todos los participantes, incluidos los profesores (Nieto, 1998). Las personas que dominan varios discursos contendientes son el germen del cambio especialmente si, a través del aprendizaje, aprovechando el conflicto, se pueden establecer críticas entre discursos de forma que se vaya construyendo un conocimiento de metanivel respecto de varios discursos (Gee, 2005).

Este planteamiento enlaza con la reflexibilidad de los procesos de inclusión de la voz del alumnado (Taylor y Robinson, 2009). Aplicar la reflexión al propio proceso de participación del alumnado constituye una tarea problemática, pero clave para garantizar la autenticidad de procesos altamente susceptibles de ser neutralizados (Fielding, 2004).

La voz del alumnado y la comunidad discursiva de la reestructuración

Las iniciativas de la voz del alumnado de tendencia instrumental, al enmarcar sus pretensiones democráticas en la consecución de logros, se aproximan a aquellas propuestas de cambio que, declarando propósitos progresistas, desarrollan prácticas conservadoras porque cercenan sus intenciones al domesticar los procesos de cambio. Este tipo de innovaciones constituye la seña de identidad de la CD de la reestructuración. Para mostrar sus vínculos con el movimiento de la voz del alumnado es necesario analizar las raíces sociopolíticas de sus propuestas pedagógicas.

En esta CD, los planteamientos pedagógicos emanan de las virtudes atribuidas a la nueva economía o posfordismo, que sustituye al fordismo y al obrero masa por grandes conglomerados financiero-mediáticos que operan en el contexto de la sociedad de la información y que impulsan el recorte paulatino de los sistemas de bienestar y la progresiva privatización de lo público.

Son propias de esta CD aquellas innovaciones que buscan transferir a la educación formas de organización y gestión empresarial del neoliberalismo que priman la flexibilidad, la diversificación de la oferta y la desregulación. Esta pretensión se apoya en un frágil consenso sobre la incapacidad de la escuela pública para estar a la altura de las expectativas que la sociedad tiene para la juventud; una percepción que tiene su origen en la crisis de motivación de los servicios públicos, que no refleja otra cosa que la pérdida de coherencia y la falta de adaptación al cambio de los organismos gestionados por el Estado y organizados burocráticamente (Contreras, 1997). Sin embargo, la coincidencia en el diagnóstico no garantiza que la reforma se articule coherentemente porque la llamada a la reestructuración se hace invocando tanto la competitividad económica como la justicia social. Esta combinación de argumentos y propósitos problemática constituye un rasgo significativo de un consenso global emergente sobre la educación (Anderson, 2001), que está produciendo una especie de nuevo sentido común de cariz conservador que ha alcanzado posiciones políticas no etiquetadas como conservadoras (Apple, 1996). Precisamente, es esta especie de empatía ideológica entre posiciones tradicionalmente alejadas el origen de las contradictorias propuestas de la CD de la reestructuración.

Este sentido común mayoritario sobre la educación tiene su razón de ser en la globalización de los discursos ideológicos sobre el tema que conduce a escala nacional a una proximidad creciente entre las políticas educativas de la nueva derecha y la socialdemocracia (Taylor, Prizvi, Lingard y Henry, 1997). Las soluciones políticas que se están dando a la crisis del estado de bienestar en el ámbito internacional están

produciendo la convergencia en materia de educación y de servicios sociales de países con trayectorias muy diferentes en materia política y de asistencia social. La causa de este fenómeno tiene origen económico y responde, por un lado, al interés prioritario que se da a las destrezas y cualificaciones de los trabajadores como exigencias para el avance económico y, por otro lado, al protagonismo que se da a la eficacia, al crecimiento económico y a la protección del capital en el sentido común global. Es precisamente la combinación de innovaciones aparentemente contradictorias la responsable del predominio de políticas regresivas de cambio (Taylor et ál., 1997) o, en palabras de Anderson (2009), de reformas participativas estratégicas en vez de auténticas.

Dentro de esta CD, el movimiento de la voz del alumnado tiene relaciones claras con la devolución de poder. Esta supone el traspaso de responsabilidades de gestión y de elaboración del currículo de las administraciones centrales a los profesores, las familias y los estudiantes. Se propone para mitigar el balance negativo de la burocracia escolar y de las regulaciones administrativas intrusivas. La devolución de poder viene a suponer una alternativa tanto a las economías de mercado como al socialismo de la burocracia centralizada porque es un importante mecanismo para dinamizar la energía social que la organización burocrática y jerarquizada obstaculiza (Williams, 1989, en Taylor et ál., 1997), pero en la práctica resulta problemática porque no hay un modo unánime de aplicarla. Es posible identificar tres formas de entenderla, lo que muestra su carácter político y su construcción social: la visión socialdemócrata, la visión gerencialista y la visión mercantilista (Fazal Rizvi, 1994, en Taylor et ál., 1997).

La visión socialdemócrata traslada la toma de decisiones a los profesores y a las familias, reconoce la competencia profesional del profesorado, busca mejores propósitos educativos sobre todo pensando en los estudiantes en desventaja, estimula la aplicación de estrategias de abajo arriba y apela al activismo de las familias para asegurar su participación en las escuelas. Esta concepción es la más cercana a las formas auténticas de entender la inclusión de la voz del alumnado, aunque no garantiza sus desarrollos más complejos y comprometidos.

La visión gerencialista desea aplicar los principios posfordistas a la gestión educativa. La compaginación de igualdad y justicia social con eficacia y eficiencia produce formas sui géneris de participación democrática. Esto incluye la participación de grupos de interés con relevancia económica, social y política en la determinación de los objetivos; en cambio, la presencia de los profesionales es más simbólica. Lo mismo sucede con familias y estudiantes, porque la devolución de poder se limita a decidir el camino que es necesario seguir para alcanzar metas prefijadas. Las reducciones en la

financiación restringen todavía más las posibilidades. Esta visión de la devolución de poder está más relacionada con la gestión eficaz que con la participación democrática.

La versión mercantilista de la devolución de poder puede interpretarse como una manifestación del individualismo mercantilista que está unido al aumento de las posibilidades de elección de los consumidores. Está ligada a las políticas de elección de escuela, al derecho a elegir según las preferencias personales, y se centra en aumentar la competitividad entre las escuelas, en vez de en la implicación de los estudiantes y las familias. Esta versión amenaza seriamente la igualdad en educación y se localiza en la comunidad discursiva de la excelencia.

Las visiones gerencialista y mercantilista de la devolución de poder no son formas genuinas de entenderla porque pretenden delegar en los profesores, las familias y los estudiantes decisiones que ya están muy limitadas por las directrices emanadas de la Administración central y de los grupos sociales con poder económico y social, con el agravante de permitir que los estamentos gubernamentales se desentiendan de los asuntos más conflictivos y responsabilicen de ellos a las escuelas y a los profesores. Estas visiones tienen un cariz marcadamente instrumental de la devolución de poder, que se refleja también en las iniciativas de participación del alumnado, ya que el incremento de los espacios de decisión para los profesores, los estudiantes y los centros está al servicio de logros vinculados a la eficacia y, en último término, pretende estimular la diversidad de la oferta educativa y promover el encauzamiento de los estudiantes. Así cumple más adecuadamente con las reglas del mercado y las prácticas de selección cultural. Por el contrario, cuando la devolución de poder propone la profundización de la democracia, no se encorsetan los espacios de decisión desde la Administración central y se consideran legítimas las múltiples vías de definición de los asuntos educativos que pueden surgir del ejercicio del poder por parte de los profesores, los estudiantes y las familias.

Desde el discurso neoliberal, la devolución de poder gerencialista se presenta como un avance en la democratización de la sociedad, pero las nociones de democracia y ciudadanía que subyacen ponen de manifiesto el alejamiento de un proyecto democrático participativo auténtico para la sociedad y de desarrollo del bien común. Por el contrario, la participación se convierte en un ritual de legitimación o, mucho peor, en una confabulación para mantener el poder de los grupos que ya lo poseen (Anderson, 2009). Al fin y al cabo, lo que se promueve, en realidad es una idea de democracia que se equipara al funcionamiento ideal del mercado, en el que supuestamente todos los individuos pueden acceder libremente a los beneficios que requieren (Carr, 1991, en Contreras, 1997).

Estos esquemas de falsa reforma educativa y, con frecuencia, injustos complican la tarea de aquellos profesionales que intentan apostar por la participación auténtica en

marcos de innovación que enmascaran sus intenciones regresivas (Anderson, 2009). La apropiación de las iniciativas de desarrollo de la voz del alumnado por parte de las reformas no auténticas resulta imprescindible para disciplinar las conciencias y promover formas restringidas de ciudadanía y de participación democrática (Rudduck y Flutter, 2007).

Conclusión

En una obra imprescindible para entender la sinrazón de las políticas neoliberales, Tony Judt (2010) nos recuerda que hay que romper el círculo de conformidad en el que estamos atrapados para poder reconstruir nuestra lamentable conversación pública, lastrada por las consignas vacías, los términos de referencia prefijados cuidadosamente y las propuestas no auténticas, y que ese acto de disconformidad y disidencia es propio de los jóvenes; aunque también son estos los más proclives a caer en el apolitismo.

Los desarrollos de la voz del alumnado que se encuadran en la opción instrumental se corresponden con formas de «cambio estable» porque invocan el cambio falsamente, buscando mantener el estado de las cosas (Rodríguez Romero, 2003). Por el contrario, las propuestas de la voz del alumnado que trabajan genuinamente por el desarrollo de la persona y la comunidad democrática son portadoras de un impulso muy significativo para el cambio educativo y social. Esto es así porque muestran un compromiso democrático que está directamente relacionado con la justicia social entendida como justicia democrática (Rodríguez Romero, 2012); al mismo tiempo, constituyen un modo coherente de poner en práctica las habilidades asociadas a la alfabetización digital como la inteligencia colectiva y la autoridad compartida, esenciales para hacer posible la «justicia digital» y asegurar el acceso de todos los estudiantes a las pedagogías coherentes con los recursos digitales (Rodríguez Romero, 2010).

En una situación planetaria uno de cuyos fines prioritarios es sin duda reducir la desigualdad (Judt, 2010), es imprescindible que la reflexión sobre la justicia social en educación ocupe un puesto preferente. De hecho, Nancy Fraser (2008) ha desarrollado una dimensión de la justicia social asociada con la globalización y con la vulnerabilidad que sienten los grupos y los sujetos frente a las fuerzas transnacionales: la dimensión política de la representación o justicia democrática. Esta está relacionada con quién participa y cómo en los debates sobre justicia social. Esta clase de injusticia puede apreciarse cuando las cuestiones de justicia social se enmarcan de tal forma que se impide a ciertos sujetos considerar ciertos asuntos que les incumben y se les niega la posibilidad de defender reivindicaciones referidas

a injusticias económicas o culturales. Esto está sucediendo de manera persistente porque se desconoce el carácter global de nuevas formas de opresión y no hay un espacio instituido para que se oigan las voces de los millones de personas afectadas.

Las formas auténticas de entender la voz del alumnado son una vía privilegiada no solo para que los estudiantes experimenten formas democráticas de resolver los asuntos que les incumben, sino también para que reflexionen sobre quiénes participan y cómo. Este giro reflexivo es precisamente la mejor salvaguarda frente a la vaciedad de la discusión pública y el simulacro democrático. Poniendo a nuestros estudiantes en disposición de practicar formas dialógicas de construir conocimiento, valores y normas los situamos en el camino de forjarse una narración moral que ahora nos falta, es decir, una interpretación significativa que otorgue un propósito a nuestros actos y los trascienda hacia la búsqueda del bien común y del bienestar de la humanidad.

Parece que estamos empezando a estar bastante «indignadas e indignados» (Hessel y Sampedro, 2011) con nuestra situación actual. Curiosamente en nuestro país, jóvenes y no tan jóvenes han mostrado su indignación hablando en asambleas en las plazas públicas, buscando tentativamente alternativas dialógicas a la democracia oficial. En otros países –véase Reino Unido–, la indignación se ha canalizado a través de la violencia. ¿Estarán nuestros estudiantes pidiéndonos, sin saberlo, que los ayudemos a transformar un mundo que les corresponde construir a ellos? Como profesionales de la educación, el problema está en que seamos capaces de asumir el reto. No lo tenemos fácil, con la excusa de la crisis, las medidas contra la escuela pública se justifican e implementan sin tapujos. Por eso mismo, nuestra particular forma de disentir podría ser inmunizar a nuestros estudiantes contra la aceptación pasiva del fatalismo economicista y proporcionarles vivencias democráticas que moldeen sus subjetividades de tal manera que puedan experimentar que la posibilidad es el movimiento del mundo, como nos ha enseñado Ernst Bloch.

Referencias bibliográficas

- Anderson, G. L. (2009). *Advocacy Leadership. Toward a post-reform agenda in education*. Nueva York: Routledge.
- Anderson, L. (2001). A 'Third Way' towards Self-Governing Schools?: New Labour and Opting out. *British Journal of Educational Studies*, 49 (1), 56-70.
- Apple, M. W. (1996). *El conocimiento oficial*. Barcelona: Paidós.
- y Beane, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.

- Aronowitz, S. y Giroux, H. A. (1991). *Postmodern Education. Politics, Culture and Social Criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Carr, W. (1991). Education for Democracy? A Philosophical Analysis of the National Curriculum. *Journal of Philosophy of Education*, 25 (2), 183-191.
- Contreras Domingo, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this Feel Empowering? Working through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59 (3), 297-324.
- Fielding, M. (2004). Transformative Approaches to Student Voice: Theoretical Underpinnings, Recalcitrant Realities. *British Educational Research Journal*, 30 (2), 295-311.
- (2011). Student Voice and Inclusive Education: A Radical Democratic Approach to Intergenerational Learning. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25, 1). Recuperado de <http://aufop.blogspot.com/2010/08/michael-fielding-student-voice-and.html>
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.
- Freire, P. (1988). *La pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Gee, J. P. (2005). *La ideología en los discursos*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. A. (1996) *Placeres inquietantes*. Barcelona: Paidós.
- (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- Hessel, S. y Sampedro, J. L. (2011). *Indignaos*. Barcelona: Destino.
- Jordan, G. y Weedon, C. (1995). *Cultural Politics. Class, Gender, Race and the Post-modern World*. Oxford: Blackwell.
- Judt, T. (2010). *Algo va mal*. Madrid: Taurus.
- MacDonell, D. (1987). *Theories of Discourse. An Introduction*. Oxford: Blackwell.
- Macmurray, J. (1950). *Conditions of Freedom*. Londres: Faber.
- (1958). Learning to be Human. *Annual Moray House Public Lecture*, 5 de mayo, inédito.
- (1961). *Persons in Relations*. Londres: Faber.
- McLaren, P. (1995). *Critical Pedagogy and Predatory Culture*. Nueva York: Routledge.
- Nieto, S. (1998). Cultural Difference and Educational Change in a Sociopolitical Context. En A. Hargreaves et ál. (Eds.), *International Handbook of Educational Change*. Londres: Kluwer.

- Orner, M. (1992). Interrupting the Calls for Student Voice in 'Liberatory' Education: a Feminist Poststructuralist Perspective. En J. Gore y C. Luke (Eds.), *Feminism and Critical Pedagogy*. Nueva York: Routledge.
- Paulston, R. G. (1995). Mapping Knowledge Perspectives in Studies of Educational Change. En P. W. Cookson y B. Schneider (Eds.), *Transforming Schools. Trends, Dilemmas and Prospects*. Nueva York: Garland.
- Rizvi, F. (1994). Devolution in Education: Three Contrasting Perspectives. En *Devolution Decentralisation and Recentralisation: The structure of Australian Schooling*. South Melbourne: Australian Education Union.
- Rodríguez Romero, M. (2008). El asesoramiento, el poder del profesorado y la voz del alumnado. *Profesorado. Revista Electrónica de la Universidad de Granada*, 12 (2). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev121.html>
- (2012). Algunas aportaciones de las teorías poscríticas al cambio educativo. *Revista de Educación*, 357, 219-220.
- (2003). *Las metamorfosis del cambio educativo*. Madrid: Akal.
- et ál. (2010). ¿En qué dirección(es) se orientará la investigación sobre cambio educativo en los próximos diez años? La opinión de los especialistas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15, 1107-1112. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000400006&lng=es&nrm=iso
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Shor, I. (1997). *When Students Have Power: Negotiating Authority in a Critical Pedagogy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- Taylor, C. y Robinson, C. (2009). Student Voice: Theorising Power and Participation. *Pedagogy, Culture & Society*, 17 (2), 161-175.
- Taylor, S., Rizvi, F., Lingard, B. y Henry, M. (1997). *Educational Policy and the Politics of Change*. Londres: Routledge.
- Williams, R. (1989) *Resources of Hope: Culture, Democracy, Socialism*. London, New York: Verso.

Dirección de contacto: Mar Rodríguez-Romero. Universidad de A Coruña. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía y Didáctica. Campus de Elviña, s/n; 15071, A Coruña, España. E-mail: mar@udc.es