

La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación

Teresa SUSINOS RADA
Carlos RODRÍGUEZ-HOYOS

Correspondencia

Teresa Susinos Rada
Carlos Rodríguez-Hoyos

Universidad de Cantabria
Departamento de Educación
Edificio Interfacultativo.
Avda. Castros s/n
Tel.: 942-201280

E-mails:
susinost@unican.es
carlos.rodriguez@unican.es

Recibido: 12/11/2010
Aceptado: 28/11/2010

RESUMEN

El artículo plantea la necesidad de revitalizar el ideal de la escuela inclusiva, una vez que éste ha comenzado a formar parte del lenguaje escolar políticamente correcto, desde el dilema de quiénes, cómo y para qué se participa en las escuelas. A partir de este objetivo, se explican los principios teóricos y las fases de investigación de un proyecto desarrollado desde la Universidad de Cantabria que tiene como objetivo mejorar los centros docentes aumentando la participación del alumnado, esto es, haciendo visible y escuchando su voz¹. Así, reconociendo la importancia que para los estudiantes y sus profesores tiene sentirse vinculados a los proyectos y actividades que nutren la dinámica escolar, las conclusiones de la investigación nos permiten enriquecer y plantear nuevos retos a las prácticas docentes y de investigación inclusivas, unos hallazgos que plantean no sólo dilemas sobre cómo mejorar los procesos educativos reconociendo a los estudiantes como agentes de cambio, sino también el papel de la investigación en el acompañamiento de estas necesarias transformaciones.

PALABRAS CLAVE: Inclusión educativa, Voz del alumnado, Mejora escolar.

Inclusive education today. Recognising the other and building a community through interaction and participation

ABSTRACT

This article indicates the need to revive the ideal of inclusive education, now that it has started to become a politically correct way of talking about school education, thus considering

1. Proyecto I+D+I. Directoras: Ángeles Parrilla y Teresa Susinos, EDU2008-06511-C02-02/EDUC.

the dilemma of who participates, as well as how and why there is participation at schools. Using this objective as a launch pad, we further explain the theoretical and research phases of a project developed by the University of Cantabria, whose aim is to improve schools by increasing student participation, and specifically, making them visible, and listening to what they have to say. Thus, by recognizing the importance for students and their teachers to feel part of the projects and activities that enhance the school dynamics, the research findings allow us to enrich and propose new challenges for inclusive teaching practices and research. These findings not only pose dilemmas as to how to improve educational processes by recognizing students as agents of change, but they also examine the role of research in supporting these necessary changes.

KEY WORDS: Inclusive education, Students' voice, School improvement.

Introducción

Es indudable que la expansión del modelo de educación inclusiva en nuestro país se ha producido a un ritmo rápido y constante durante los últimos años. Así, en poco tiempo la denominada educación inclusiva ha pasado de ser un discurso minoritario y periférico a ser una invitada indispensable en la retórica de las políticas oficiales, de la legislación educativa y también de no pocos investigadores que se venían declarando reacios o, incluso, abiertamente contrarios a la inclusión como modelo educativo, y que defendían firmemente los argumentos de la especialización, la diferenciación y la experticia como fundamentos de una “buena educación”.

Esta rápida progresión, sin embargo, no debiera ser un argumento para el conformismo porque la misma naturaleza del proyecto inclusivo, que se reconoce como una empresa siempre inacabada, exige que mantengamos una actitud crítica y vigilante para evitar, como advierte Barton en este mismo monográfico, que la inclusión quede reducida a un eslogan o un reclamo sin raíces profundas en la práctica. Así, el ejercicio activo de visitar los principios de la inclusión para iluminar nuestras investigaciones, nuestras políticas y nuestras prácticas nos ayudará a reorientar nuestra actividad del modo más conveniente y nos permitirá responder a las nuevas demandas que constantemente van surgiendo en un sistema social tan dinámico y cambiante como el nuestro de manera acorde a estos principios. Tal y como afirma Ball (2001), navegar por la teoría (de la inclusión en nuestro caso), lejos de ser inútil, tiene una importancia prometedora. La teoría nos permite ver, hacer o pensar más allá de lo habitual, “es un vehículo para «pensar de otro modo», es la base de «hipótesis escandalosas» (...). Ofrece un lenguaje para el desafío, y modos de pensamiento distintos de los que otras personas dominantes articulan para nosotros (...). El propósito de la teoría es

desfamiliarizar las prácticas y categorías actuales para hacer que parezcan menos obvias y necesarias, y para abrir espacios para la intervención de nuevas formas de experiencia” (BALL, 2001, 107).

Este proceso de reflexión, de ida y vuelta desde la teoría de la inclusión educativa a nuestras prácticas (de investigación o de docencia), nos ha permitido conectar dos ideas o tradiciones de investigación que se hermanan aquí inspirando la propuesta que hacemos en este artículo. Así, el objeto de este texto es desvelar qué se dicen mutuamente la inclusión educativa y el movimiento de la voz del alumnado y cómo se conjugan en una investigación concreta como la que estamos desarrollando actualmente. Nuestro principal argumento aquí es que la inclusión educativa no puede separarse del concepto de voz y que, por lo tanto, los dilemas sobre nuestra docencia y nuestra investigación han de llevar consigo necesariamente una reflexión y un compromiso con la democratización y la afirmación del derecho de las personas o grupos habitualmente silenciados a ser escuchados. Investigar sobre la voz y la participación nos lleva de una forma u otra a poner sobre la mesa el debate de quién tiene el poder de la palabra y, por tanto, el poder de nombrar y decidir qué y cómo se investiga en educación y qué y cómo ha de ser una enseñanza que se dice inclusiva².

Como explicaremos, esta es la idea matriz de la investigación que venimos desarrollando en la Universidad de Cantabria titulada “Análisis de los procesos de inclusión/exclusión educativa en la educación obligatoria. Desarrollo de proyectos locales de cambio y mejora escolar” y sobre la que pretendemos ofrecer aquí una visión panorámica³. El proyecto, como se indica en el propio título, está comprometido con animar o promover proyectos localmente concebidos de mejora escolar que son diseñados partiendo de un proceso de consulta y participación del alumnado.

-
2. En general, existe ya mucha literatura crítica con las prácticas educativas discriminatorias o excluyentes, pero no tanta relativa a la investigación que llevamos a cabo. Sin embargo, en nuestra opinión, no debiéramos desconsiderar la responsabilidad ineludible que tiene nuestra investigación en los procesos de nominación y, por tanto, de legitimación de modelos explicativos de lo social y lo educativo duales, deficitarios y, en definitiva, muy poco inclusivos. Tal y como afirma Kaplan (2004), este es el poder performativo del lenguaje el que hace que “los actos de nominación/clasificación que actúan distinguiendo a las personas, que simulan completa naturalidad, tienen como efecto que cada uno conozca sus límites y, por ende, auto-delimita el espectro de sus expectativas y trayectorias” (KAPLAN, 2004, 73).
 3. Existen ya algunas publicaciones previas de este proyecto que desarrollan de manera más pormenorizada algunos de los aspectos del mismo: Haya, Calvo y Susinos (2010); Susinos y Rodríguez-Hoyos (2010); Haya y Calvo (2010); Rojas, Lázaro, Calleja González y Linares (2010); García Lastra (2010).

Punto de partida: ¿Quién participa? ¿Quién decide?

Para muchos la inclusión educativa es inseparable del compromiso por promover el derecho de todos a formar parte de una comunidad escolar acogedora, en la que todos y cada uno somos bienvenidos y que nos proporciona múltiples y variadas oportunidades para aprender y para participar (BOOTH *et al.*, 2000; AINSCOW, 2001). Este sentido de pertenencia, bienvenida y participación sólo pueden ser entendidos cabalmente desde el reconocimiento de cada alumno, de cada alumna como un agente, como alguien a quien se le reconoce la capacidad, la oportunidad y el derecho de “entrar en el juego”, de participar, de decidir, de opinar y de tener el control de las cuestiones que le afectan vitalmente; de tener, en fin, su lugar y su voz. Tal y como afirma Díaz de Rada (2010), decir que un ser humano tiene más agencia que otro es afirmar que dispone de una mayor flexibilidad para la acción, o sea, que dispone de más medios y fines a su alcance entre los que elegir. En este sentido, necesitamos dilucidar si nuestro trabajo como docentes o como investigadores contribuye a ampliar esta cualidad de la agencia entre aquellos a los que se dirige nuestra acción, en cuyo caso estaremos contribuyendo a dar un sentido real a este principio inclusivo de que todos han de tener el derecho de participar, o, por el contrario, si la nuestra es una contribución que reduce la agencia y que fomenta la pasividad, la dependencia, la subalternidad. En este punto se nos plantean muchas y complejas cuestiones sobre los sentidos que puede adquirir el concepto de participación y las dificultades epistemológicas que conlleva este trabajo de dar voz: qué puede ser considerado participar, quién tiene el derecho de hacerlo, cuáles son los mecanismos considerados legítimos para la participación, qué impide que algunos individuos o colectivos puedan hacerlo, al servicio de qué fines están las voces hegemónicas, cómo se facilita u obstaculiza la participación, qué efecto tiene sobre el centro y sobre cada uno de los agentes escolares el aumento de las posibilidades de participar, etc. (COOK-SATHER, 2007).

Para algunos, los dilemas sobre el derecho a participar han sido resumidos en el concepto de “voz”, que se ha constituido en una metáfora muy potente para identificar, describir y denunciar las relaciones de poder y representación que se establecen en las instituciones y los grupos sociales (ARNOT, 2006). En este sentido, preguntarse por quién tiene o no voz es una herramienta fundamental para desvelar las desigualdades o injusticias que se mantienen a lo largo del tiempo y que limitan o impiden que determinados individuos y/o colectivos participen en la toma de decisiones sobre aspectos relevantes de su propia vida o de la gestión de lo común.

La noción de voz ha sido utilizada en la defensa de los derechos de los grupos no hegemónicos para denunciar una organización social y política que desatiende

o invisibiliza a determinados grupos o individuos y, por tanto, ignora sus derechos de participación en igualdad de condiciones, siendo probablemente el ejemplo más conocido y respetado el trabajo de Paulo Freire por dar voz a los sin voz. También desde la pedagogía feminista se ha venido denunciando la ausencia de la voz femenina en todas las esferas de la vida escolar (LUKE, 1999; BLANCO, 2000; ARENAS, 2006). De la misma forma, desde los Estudios de Discapacidad se ha denunciado que la voz de las personas con discapacidad queda silenciada por el discurso omnipresente de los expertos, hasta el punto de que se ha llegado a afirmar que la historia de la discapacidad es la historia de las representaciones que elaboramos sobre estas personas sin haber escuchado verdaderamente su voz (BARTON, 2001).

Como ya hemos dicho en otra ocasión (SUSINOS, 2009), la inclusión educativa debiera poner en un lugar principal de su agenda estas cuestiones sobre cómo dar voz, cómo “sacar a la luz” las voces silenciadas, si bien esta labor se enfrenta a ciertas dificultades epistemológicas. No menores son las dificultades que provienen del hecho de que la tradición teórica y metodológica basada en un enfoque individual o psicológico, está muy consolidada y es muy poderosa entre nosotros, siendo aún el paradigma que informa de manera preferente la investigación educativa. Desde estas posiciones se vienen alimentando y sosteniendo las narrativas del déficit y el mito de la experticia como fuente privilegiada o única del saber, lo cual determina que no resulte ni necesario ni aceptable reconocer las voces de la experiencia, las vivencias de los sujetos como información relevante y valiosa en la construcción del conocimiento teórico y práctico.

Por ello, necesitamos igualmente poner en juego métodos de investigación alternativos, no androcéntricos, no ableistas, no etnocéntricos, etc. que nos permitan acceder a las vivencias de los grupos no hegemónicos. Este interés por ejercitar otros métodos y otras vías de escuchar nos ayudará, además, a no esencializar la voz del alumnado, considerándola homogénea, única y definitiva en vez de provisional, en desarrollo y múltiple. Así, hemos de estar alerta para que nuestra escucha de la voz del alumnado no sirva en última instancia para confirmar la voz hegemónica, la de quienes dominan el lenguaje de la escuela, mientras seguimos ignorando los discursos ausentes o las culturas silenciadas (TORRES, 2008).

De igual forma, estas metodologías que valoramos como inclusivas y que nos permiten acceder a las voces del alumnado se asientan sobre modelos dialógicos de indagación, se sirven de la conversación y la escucha sincera como herramienta para garantizar que las distintas voces sean escuchadas y recreadas, y para generar

significados compartidos de los problemas escolares que se analizan desde los que avanzar hacia comunidades de participación.

Afirmar que la tarea de la inclusión educativa está en poner en el centro de sus preocupaciones (en docencia e investigación) la búsqueda de mecanismos para dar la voz podría estar ligado de igual forma a los ideales de las políticas de reconocimiento. El reconocimiento como categoría utilizada en la Teoría Política ha venido enmarcando muchos de los debates sobre identidad y diferencia en el marco de las luchas de la discriminación de género, origen, grupo étnico, identidad sexual, etc. En este sentido, se ha argumentado que la ausencia de reconocimiento (ausencia de voz) está en la raíz de las injusticias sociales y de los mecanismos de opresión social y que se relacionan con un patrón de representación, interpretación y comunicación de determinados grupos sociales y/o de sus productos culturales que está devaluado, estereotipado o simplemente es ignorado (FRASER y HONNETH, 2006; YOUNG, 2000).

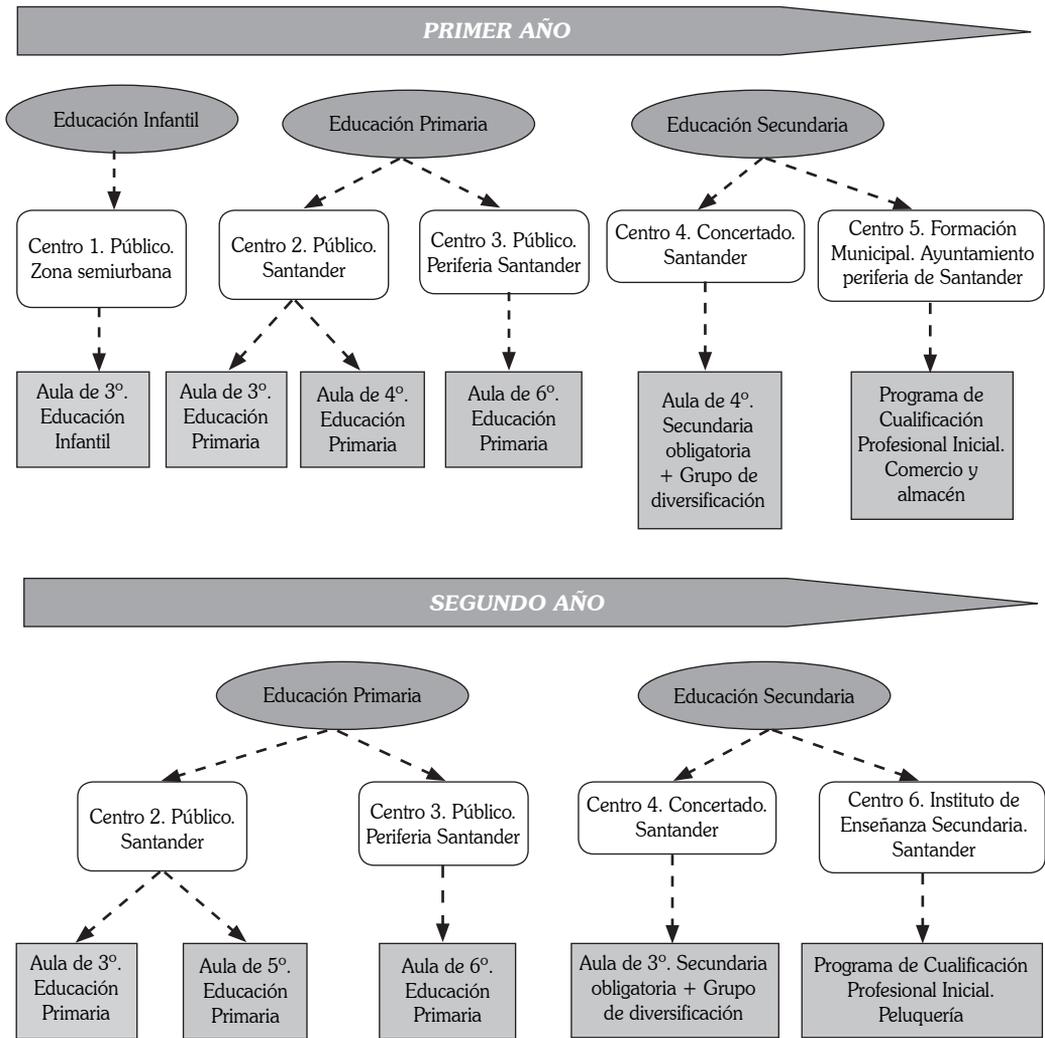
En cualquier caso, tal y como defiende Nancy Fraser, esto no excluye la necesidad de una mayor justicia redistributiva porque una comprensión adecuada de la justicia social y, por lo tanto, de los objetivos últimos de la inclusión como empresa esencialmente ética, necesita atender a las finalidades de la redistribución y del reconocimiento de los grupos sociales desatendidos o marginados. Y, por lo tanto, dar la voz, que podría entenderse como el mecanismo de reconocimiento por excelencia, a nuestro modo de ver, conlleva necesariamente la reestructuración consecuente de los mecanismos que generan desigualdad en todos los ámbitos de la vida social (redistribución).

Proyectos de mejora que aumentan la participación del alumnado

En el proyecto de investigación que aquí resumiremos, existen tres líneas de interés teórico y metodológico que confluyen y que constituyen sus principales señas de identidad (ver SUSINOS *et al.*, 2010): la investigación sobre los procesos de inclusión y exclusión socioeducativa a partir de la metodología biográfico-narrativa (SUSINOS y PARRILLA, 2008; SUSINOS, 2007); el compromiso de la investigación educativa con la mejora de los centros docentes a partir de las necesidades vividas por la comunidad educativa de cada centro, teniendo como horizonte una escuela más inclusiva (STOLL y FINK, 1999; AINSCOW, 2001; BOLÍVAR, 2004) y el necesario protagonismo del alumnado en el diseño, desarrollo y evaluación de los procesos de cambio, entiendo que éstos pueden estar dirigidos a cualquier aspecto de la vida escolar (FIELDING, 2007; SUSINOS, 2009; RUDDUCK y FLUTTER, 2007).

Los centros que vienen participando en este proyecto, que recogemos en la siguiente figura, son en total seis, repartidos como se representa a continuación a lo largo de los dos años de duración del proyecto.

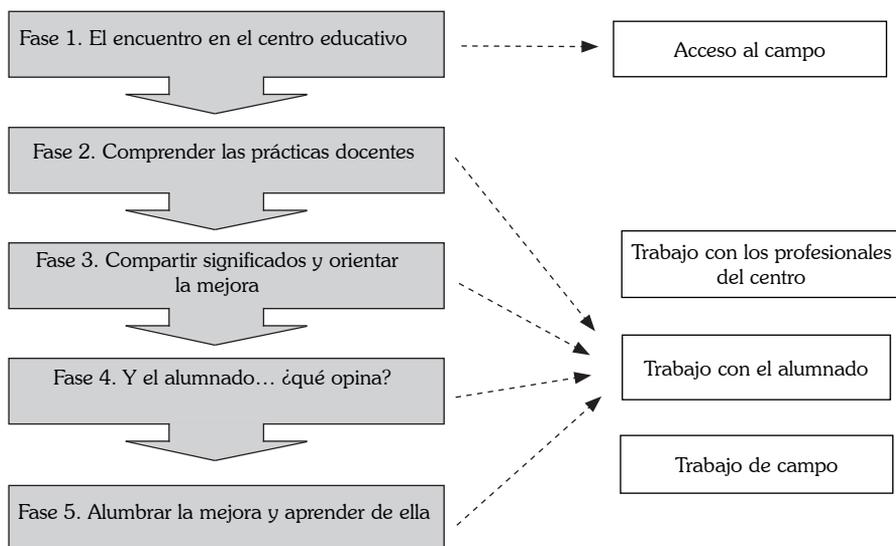
FIGURA 1. Centros participantes en la investigación.



Esta investigación pretende poner de relieve que aquellas experiencias que tratan de ofrecer protagonismo al alumnado pueden desarrollarse en todos y cada uno de los niveles de nuestro sistema educativo. Eso significa que el criterio de edad no supone un impedimento para intervenir en la vida del aula y del centro a través

de sistemas de participación, articulados para proceder a la toma de decisiones y a la resolución negociada de los problemas detectados en cada institución educativa. El hecho de disponer de una amplia variedad de casos en diferentes centros y niveles educativos ha posibilitado que podamos analizar cuáles son las diferencias y similitudes en las formas de participación del alumnado en función de diferentes aspectos como su trayectoria académica o su edad. Para ello hemos construido un diseño metodológico estructurado en cinco fases las cuales han sido flexibilizadas en función de las características propias del contexto estudiado y de las demandas o necesidades reveladas por los agentes de cada centro, tal y como se recoge en la siguiente figura:

FIGURA 2. Fases de la investigación.



A continuación, vamos a describir el sentido de cada una de las fases y las principales actividades realizadas en las mismas.

1. El encuentro en el centro educativo. La selección de los centros que han participado se realizó tratando de encontrar diferentes escenarios para desarrollar el proyecto que cubrieran todo el abanico de etapas educativas (infantil, primaria, secundaria y PCPI). Esa elección de centros fue acompañada de un proceso de negociación en el que participaron diferentes agentes educativos de los centros (equipo directivo, orientadores, profesorado, etc.) que nos permitió sentar las bases del proceso y perfilar los principales vectores que debían orientar nuestra presencia en cada una de esas realidades educativas. El resultado de ese diálogo

inicial fue la creación de grupos mixtos de trabajo a través de la incorporación de los profesionales de los centros educativos al proyecto, convirtiéndolos en co-investigadores, para que, siendo fieles a los principios teóricos que fundamentan este proyecto, pudieran expresar sus necesidades, opiniones y puntos de vista sobre su propia realidad educativa. De esa forma tratamos de evitar que sus voces quedaran silenciadas o diluidas en los discursos generados por los investigadores de la universidad.

2. *Comprender las prácticas docentes.* Después de acceder a los centros procedimos a recoger los datos necesarios para detectar y analizar las necesidades de cada uno de los casos estudiados. Esta investigación hunde sus raíces en la tradición etnográfica, por lo que empleamos instrumentos que nos permitieron negociar los significados construidos y definir un marco de trabajo compartido entre los diferentes miembros del equipo de investigación (personal de la universidad y diferentes profesionales de los centros). Entre las técnicas empleadas recurrimos a las entrevistas en profundidad con informantes clave (tutores y profesionales del apoyo en el centro), al diario de campo y la observación participante en el aula orientada a identificar los *incidentes críticos de participación* observados durante los períodos que habíamos determinado previamente. Estos incidentes críticos de participación fueron definidos por nosotros como los acontecimientos de participación o de negación de la participación de uno o varios alumnos que se producen a lo largo del período sujeto a análisis u observación en el marco de la actividad que se estuviera desarrollando. Estos incidentes fueron tomados como herramientas para el diálogo con el tutor en la siguiente fase, más que como evidencias o indicadores de evaluación de la dinámica habitual del aula. Con ello tratábamos de separarnos expresamente de lo que hubiera sido un modelo externo y experto de investigación y de ahondar en nuestra intención de avanzar en el conocimiento a través de la conversación.

3. *Compartir significados y orientar la mejora.* Con el análisis de los datos recogidos en la fase anterior elaboramos un *Informe de devolución de la información* que aglutinaba aquellos tópicos de participación que pudimos identificar en las observaciones y algunas de las ideas recogidas en las entrevistas a los informantes clave que, desde nuestro punto de vista, podían servir para dialogar con los tutores y orientadores sobre la participación en cada uno de los casos. Ese informe nos permitió devolver a los profesionales una imagen, necesariamente parcial, de aquello que acontecía en el aula y que nos sirvió como pretexto para construir conjuntamente una serie de tópicos sobre las necesidades detectadas en cada caso para ampliar y profundizar la participación del alumnado en la vida del aula y del centro. De igual forma, durante este proceso de devolución de la información se pudieron ir negociando y consensuando los significados que el tutor y el equipo de

investigación le otorgaban al concepto de participación del alumnado, ampliando de este modo las fronteras que habitualmente limitan los ámbitos posibles de participación para los estudiantes. Este proceso de análisis se concibió como la antesala y preparación de la actividad destinada a conocer las opiniones y deseos del alumnado en la siguiente fase.

4. *Y el alumnado... ¿qué opina?* En esta fase se pusieron en marcha las diferentes actividades de consulta al alumnado negociadas con los profesionales de los centros educativos. Así, en cada una de las aulas del proyecto de investigación se llevaron a cabo actividades diferentes cuya finalidad común fue escuchar aquello que el colectivo discente decía sobre cómo se estaba participando en los diferentes espacios educativos y, lo más relevante, sobre cómo podrían incrementarse esas vías para alcanzar un mayor protagonismo en la vida de la clase y del centro. Conviene matizar que los co-investigadores de los centros tuvieron un papel esencial a la hora de definir qué tipos de actividades de consulta podrían ser más pertinentes teniendo en cuenta las características diferenciales de cada uno de los contextos en los que se desarrolló el proceso. De una forma u otra esta fase constituye, en sentido estricto, el germen de los diferentes proyectos de mejora implementados en los distintos centros educativos que participaron en la investigación.

5. *Alumbrar la mejora y aprender de ella.* La última de las fases nos llevó, una vez analizados los datos recogidos en las actividades de consulta al alumnado que fueron registrados a través de diferentes instrumentos (diario de campo, análisis de documentos, etc.), a concretar y poner en marcha las actividades/proyectos de mejora apuntados por el alumnado en la etapa anterior. En ese proceso de diseño participaron todos los integrantes del equipo de investigación y como resultado de ese diálogo se generaron propuestas particulares que trataron de responder a las necesidades y expectativas formuladas por el alumnado de cada aula. A modo de ejemplo destacamos el aumento del protagonismo del alumnado de infantil en la gestión del aula cuando decide, de manera conjunta con su tutora, cuatro actividades diferentes que desean desarrollar a lo largo de dos semanas y toman la iniciativa para su preparación, desarrollo y evaluación. Con ello, estos estudiantes hicieron reflexionar a su tutora sobre la presión que ejerce la etapa de la educación primaria sobre los últimos años de la educación infantil en el aprendizaje de la lectura y escritura, así como sobre el estilo docente de esta profesora que ella misma calificó como de “excesivamente dirigista”. Un segundo ejemplo tuvo lugar en el escenario de un PCPI cuando los investigadores pudieron acompañar al alumnado y al profesorado en la elaboración de un documento que recogía las propuestas de mejora del centro y que fue elevado a la dirección del mismo por un grupo de estudiantes para su consideración. Finalmente, el trabajo en esta fase concluyó con la evaluación de los planes de mejora, algo que nos ha

permitido definir las líneas de trabajo futuras que van a vehicular este proyecto de investigación en curso.

Algunas conclusiones sobre el diálogo entre las experiencias de la voz del alumnado y la inclusión educativa

A partir de la experiencia del proyecto en desarrollo que hemos expuesto podemos avanzar algunas conclusiones generales relativas a cuál es el papel que puede tener la escucha de la voz del alumnado en un proyecto inclusivo, cómo dialogan mutuamente ambas tradiciones (inclusión y voz del alumnado) o qué hilos argumentales son compartidos por ambas.

En este proyecto el interés por dar voz al alumnado es el que actúa como movilizador del cambio, de mejoras a escala local que sitúan al centro en el camino hacia el horizonte de aumento de la participación. En este sentido, se verifica aquí la idea de que la inclusión es un proceso que se gesta a partir de cambios humildes, pero constantes, cambios diseñados *ad hoc* en cada centro. Por eso encontramos aquí proyectos diferentes entre sí, que parten del análisis de necesidades y de la consulta al alumnado de cada centro y cuyo contenido o propuesta de cambio es finalmente menos relevante que el proceso de transformación emprendido por el centro, que los pequeños pasos iniciados hacia un modelo más participativo en la gestión del currículum y de la vida del centro. Podemos afirmar que en este caso el cambio profundo es propiciado por la existencia de un proyecto, de una narrativa compartida (sobre la importancia de dar voz al alumnado como elemento esencial para avanzar hacia una escuela más inclusiva) que es la que permite explicar y explicarse hacia dónde queremos que camine el centro.

Hemos comprendido que este trabajo contribuye igualmente a la inclusión educativa por cuanto anima a revisar el cometido de los profesionales del apoyo en los centros. En este proyecto estos profesionales han asumido la responsabilidad de impulsar, animar y mantener mejoras dentro de su centro y han actuado como “sostenedores del cambio” para lo cual resulta de vital importancia que, junto al equipo directivo, estos profesionales comprendan y compartan los principios que sustentan el proyecto (HAYA, CALVO y SUSINOS, 2010). Todo ello nos invita a avanzar en la reflexión sobre cuáles han de ser las tareas del apoyo en los centros para que este contribuya verdaderamente a la inclusión una vez conocidas las limitaciones de los modelos de apoyo compensatorios o terapéuticos.

Por otra parte, el objetivo último de proyectos que se dicen inclusivos es contribuir a remover las culturas de los centros hacia modelos en los que exista una

mayor participación, lo cual es sin duda un objetivo de este proyecto de la voz del alumnado. Pretendemos en este punto que se desencadene un proceso de cambio orgánico, en el que alumnos, profesores y orientadores se sientan afectados y envueltos en un nuevo modo de relación y en unas nuevas reglas de intercambio. Así, es posible apreciar que el proyecto influye en los propios estudiantes, quienes han podido tomar la palabra y han respondido en todos los casos de forma abiertamente positiva a esta posibilidad que la escuela y sus profesores les ha proporcionado de tener mayores espacios de decisión. Se revelan así nuevas posibilidades de “ser alumno”, se amplía su agencia, se proponen nuevos medios y nuevos fines para los jóvenes que habitualmente la escuela no reconoce ni alienta, y esto, en definitiva, está en mayor consonancia con las identidades no escolares de los jóvenes y su vida fuera de la escuela (BRAGG, 2007).

Pero, de igual modo, se puede afirmar que los proyectos de voz del alumnado permiten dinamizar cambios también entre el profesorado y tienen un alto potencial como herramientas para la formación e innovación docente. En este proyecto se favorece que los docentes se des-centren de sus modos habituales de trabajo, de su visión tradicional de los problemas y de sus maneras cotidianas de ver a los propios alumnos y de relacionarse con ellos. El profesorado, en la experiencia de dar voz a los alumnos, se verá en la necesidad de reelaborar parte de sus presupuestos sobre cuál es el espacio de participación que pueden y deben ocupar los alumnos, lo cual le planteará nuevos objetivos docentes y profesionales (FLUTTER, 2007).

Así que podemos concluir que consensuar, diseñar y poner en marcha mejoras basadas en la participación del alumnado tiene efectos sobre el profesorado y sobre el alumnado, así como sobre los modos de relación mutua. Esto alterará una parte de la cultura del centro en la que se termina por poner en cuestión los modelos de enseñanza academicista y vertical, al producirse una apertura de nuevos espacios para el diálogo y para la transformación escolar. Tal y como asegura Fielding, este encuentro entre adultos y jóvenes que se propicia aquí constituye “una fuente de aprendizaje mutuo, no sólo en un sentido instrumental o técnico, sino en un sentido existencial más amplio” (FIELDING, 2007, 552). Es a este nuevo modelo de relación al que Fielding denomina de *colegialidad radical*.

Queremos destacar por último que existen dos rasgos propios de la investigación que hemos presentado que hacen que no sólo el diseño, sino también el proceso de la investigación pueda considerarse en la línea de la inclusión. Por una parte, se ha seguido un modelo de investigación cualitativa-colaborativa (COCHRAN-SMITH, 2009). Esto significa que la investigación se ha desarrollado en un doble bucle de colaboración. Por una parte, cada centro ha trabajado contando con los

equipos mixtos de profesionales de los centros e investigadores de la universidad, pero a la vez el trabajo desarrollado no puede entenderse como la suma de varias mini-investigaciones paralelas pero independientes entre sí, sino que ha existido un segundo lugar para el intercambio investigador en las reuniones periódicas del equipo investigador en las que cada uno de los proyectos individuales se ha podido ir enriqueciendo y reorientando a partir del debate sobre la experiencia de los demás. Todo el proceso es, de esta forma, el resultado de las reflexiones generales realizadas en el equipo de investigación y de las decisiones concretas tomadas en el equipo de cada centro. Y de igual modo, la investigación ha permitido la participación de los profesionales de los centros, los alumnos y los propios investigadores en un diseño de investigación en cierto modo emergente que ha facilitado y propiciado la participación de todos ellos en una forma de trabajo no jerárquica, de abajo-arriba.

Igualmente, el marco de la investigación etnográfica en el que nos hemos situado favorece un acceso al centro discreto y pactado y nos ha proporcionado una gran cantidad de información del funcionamiento del aula y de los procesos que allí se desarrollan sobre los que poder dialogar con el profesor-tutor y con el alumnado, buscando la creación de significados compartidos sobre lo que acontece en el aula y en el centro.

Por lo tanto, nos gustaría concluir que el propio equipo de investigación se ve igualmente conmovido por el proyecto que venimos desarrollando en el mismo sentido que Contreras y Pérez de Lara atribuyen a la investigación educativa, esto es, entendiendo que investigar “es un acontecimiento, una experiencia, algo que vivimos y nos afecta, nos cuestiona, nos pone en crisis, nos enfrenta a nuestro no saber, a nuestro no entender, nos empuja a transformar algo en nosotros para hacer sitio, para dar cabida a eso que nos plantea la experiencia que estudiamos” (CONTRERAS y PÉREZ DE LARA, 2010, 42).

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.

- BALL, S. (2001). "Estudios educativos, empresa política y teoría social". En R. Slee y G. Weiner, *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar* (pp. 95-112). Madrid: Akal.
- 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.
- 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* (pp. 659-680). New York: Springer.
- BOLÍVAR, A. (2004). "El centro como unidad básica de acción educativa y mejora". En J.M. Moreno Olmedilla (Coord.), *Organización y gestión de centros educativos* (pp. 93-120). Madrid: UNED.
- BOOTH, T. et al. (2000). *The Index of Inclusion: developing learning and participation in schools*. London: CSIE.
- COCHRAN-SMITH, M. (2009). "Good and just teaching: The case for social justice in teacher education". *American Journal of Education*, 27, 347-377.
- CONTRERAS, J. y PÉREZ DE LARA, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- COOK-SATHER, A. (2007). "Resisting the impositional potential of student voice work: lessons for liberatory educational research from poststructuralist feminist critiques of critical pedagogy". *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 28 (3), 389-403.
- DÍAZ DE RADA, A. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta.
- FIELDING, M. (2007). "On the necessity of Radical State Education: Democracy and the common school". *Journal of Philosophy of Education*, 41(4), 539-557.
- FLUTTER, J. (2007). "Teacher development and pupil voice". *The Curriculum Journal*, 18 (3), 343-354.
- FRASER, N. y HONNETH, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Morata.
- GARCÍA LASTRA, M. (2010). "La participación del alumnado de secundaria obligatoria. Una propuesta para la mejora escolar". En T. Susinos (Coord.), *Actas del Congreso*

Internacional "La Educación Inclusiva hoy: escenarios y protagonistas" (pp. 542-554). Santander: Universidad de Cantabria.

HAYA, I. y CALVO, A. (2010). "Mejorar la escuela «dando voz» al alumnado en la etapa de Educación Infantil. Una investigación en curso". En T. Susinos (Coord.), *Actas del Congreso Internacional "La Educación Inclusiva hoy: escenarios y protagonistas"* (pp. 1026-1041). Santander: Universidad de Cantabria.

HAYA, I., CALVO, A. y SUSINOS, T. (2010). "El papel del orientador en los procesos de mejora escolar y de aumento de participación del alumnado. Una investigación en desarrollo". *Comunicación presentada al II Congreso Internacional de Orientación e Intervención Educativa. Retos para los orientadores del siglo XXI*. Castellón: Universidad Jaume I, 24-26 de junio (en prensa).

KAPLAN, C. (2004). "Las nominaciones escolares. ¿Alumnos pobres o pobres alumnos?". *Cuaderno de Pedagogía*, 12, 65-78.

LUKE, C. (Comp.) (1999). *Feminismos y pedagogías de la vida cotidiana*. Madrid: Morata.

PARRILLA, A. y SUSINOS, T. (Dir.) (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.

ROJAS, S., LÁZARO, S., CALLEJA GONZÁLEZ, M. y LINARES, G. (2010). "Igual le tenemos que dar otra oportunidad: la participación de los niños y niñas en la gestión del aula". En T. Susinos (Coord.), *Actas del Congreso Internacional "La Educación Inclusiva hoy: escenarios y protagonistas"* (pp. 149-164). Santander: Universidad de Cantabria.

RUDDUCK, J. y FLUTTER, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.

STOLL, L. y FINK, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas: reunir la eficacia y la mejora de las escuelas*. Barcelona: Octaedro.

SUSINOS, T. (2007). "Tell me in your own words: Disabling barriers and social exclusions in young persons". *Disability and Society*, 22 (2).

SUSINOS, T. (2009). "Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva". *Revista de Educación*, 349, 119-136.

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.

- SUSINOS, T. y RODRÍGUEZ-HOYOS, C. (2010). "¿Qué cambia al aumentar la participación del alumnado en un PCPI? Una investigación en proceso". En T. Susinos (Coord.), *Actas del Congreso Internacional "La Educación Inclusiva hoy: escenarios y protagonistas"* (pp. 314-328). Santander: Universidad de Cantabria.
- TORRES, X. (2008). "Diversidad cultural y contenidos escolares". *Revista de Educación*, 345, 83-110.
- YOUNG, I.M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra.