

# ***La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional<sup>1</sup>***

Michael FIELDING

Correspondencia

Michael Fielding

Faculty of Policy & Society,  
Institute of Education, University of  
London  
20 Bedford Way, London WC1H  
0AL, England, UK

E-mail: m.fielding@ioe.ac.uk

Recibido: 15/02/2010  
Aceptado: 21/09/2010

## **RESUMEN**

El ámbito de la voz del alumnado ha tenido un amplio abanico de desarrollos en los últimos veinte años, pero existen problemas sin resolver, principalmente los problemas de inclusión. Frente a las distorsiones endémicas de los enfoques educativos dominantes neoliberales y basados en el mercado, se propone una alternativa más generosa y humana, centrada en la persona y en la comunidad democrática. Sugiero diez elementos teóricos que proporcionan un marco inicial para la voz del alumnado, para la inclusión y para promover el aprendizaje intergeneracional como tarea central de la democracia entendida como forma de vida.

**PALABRAS CLAVE:** Voz del alumnado, Inclusión educativa, Aprendizaje intergeneracional.

## ***Student voice and inclusive education: a radical democratic approach to intergenerational learning***

### **ABSTRACT**

Despite the remarkable range of developments in the field of student voice, a number of serious problems still lie just beneath the surface. Prominent amongst these are issues of inclusion. Against the endemic distortions in dominant neo-liberal, market-led approaches to education, a more generously conceived, humane alternative is proposed which fosters person-centred education and democratic fellowship. The paper puts forward ten theoretical aspects that lay the foundations of an initial framework for not only student voice and inclusion, but also intergenerational learning as a central task of democracy considering it a way of life.

**KEY WORDS:** Students' voice, Inclusive education, Intergenerational learning.

1. Traducción del original: Elena Dennison.

## **Introducción**

Comenzaré esbozando brevemente el notable abanico de avances en el campo de lo que en los últimos veinte años se ha dado en llamar la voz del alumnado (*students' voice*). Seguidamente pasaré a identificar una serie de problemas importantes que yacen bajo la superficie de gran parte de este ámbito de trabajo. En particular, el hecho de que las cuestiones de inclusión han sido o bien ignoradas o seriamente distorsionadas bajo el peso de las expectativas neoliberales. Exponiendo los fallos principales del marco ideológico y filosófico del proyecto neoliberal, argumentaré la viabilidad de una alternativa más generosa y humana, la llamada educación centrada en la persona (*person-centred education*) y su compañera de organización, lo que he dado en llamar la “comunidad democrática” (*democratic fellowship*).

Basándome en estos valores, exploraré una serie de ejemplos de voz del alumnado inclusiva en diferentes contextos de educación ordinaria y especial. Finalmente, a la luz de estos mini-estudios de caso y discusión, ofrezco diez elementos teóricos que proveen de un marco inicial, no sólo para la voz del alumnado y la inclusión, sino para un aprendizaje intergeneracional que tiene como motivo central la democracia como forma de vida.

## **Evaluando la voz del alumnado**

Hoy en día la mayoría de las escuelas tienen alguna forma de participación estudiantil en su currículo, dirección y desarrollo, tales como:

- *Escuchar a compañeros (peer listening)*: actividades que sugieren que los jóvenes se benefician social y académicamente de escucharse unos a otros, bien de forma individual (p.e., mentor, guía o consejero) o de forma colectiva (p.e., líderes estudiantiles, reuniones de aula o consejos escolares).
- *Asociaciones alumno/profesor (student/teacher partnerships)*: en las cuales a los alumnos se les otorgan una serie de responsabilidades para trabajar junto a profesores y otros adultos en una capacidad en desarrollo; p.e., paseos educativos dirigidos por alumnos, alumnos como co-investigadores, alumnos como compañeros de educación (SALP), embajadores estudiantiles, y alumnos líderes de aprendizaje.
- *Evaluación de plantilla/escuela por parte del alumno*: actividades en las cuales los alumnos expresan sus opiniones sobre una serie de materias, a veces tras recoger e interpretar información sobre miembros de la plantilla, equipos escolares, la escuela como comunidad educativa o la comunidad

social a la cual pertenecen; p.e., alumnos como observadores, informantes en consultas sobre enseñanza y aprendizaje, en paneles de empleo de plantilla, alumnos como gobernadores, grupos de estudio e inspección, alumnos como informadores esenciales en procesos de inspección interna, equipos junior de liderazgo, y grupos de acción estudiantil que identifican en la comunidad cuestiones esenciales que requieren atención.

También existen algunas tipologías que aspiran a trascender el entusiasmo de listados y casos ejemplares, y que nos dan una idea de las diferentes maneras en las cuales adultos y jóvenes trabajan juntos, en particular en temas de liderazgo, poder y responsabilidad. Quizás los casos más conocidos nos llegan desde el campo de la participación juvenil, p.e., la “escalera de participación” de Roger Hart (HART, 1992) y los igualmente interesantes y prácticos “caminos de participación” desarrollados por Harry Shier (SHIER, 2001). En mi propio trabajo en el sector educativo durante la última década he desarrollado una tipología enraizada en aspiraciones y preocupaciones similares (ver FIELDING, 2004a; 2009; y apéndice del presente artículo).

### ***La problemática de la voz del alumnado***

Gran parte de esta inmensamente variada y energética actividad ha sido impulsada por departamentos gubernamentales a nivel regional y nacional, así como por poderosas asociaciones profesionales, ONGs y organizaciones estudiantiles nacionales (ESSA – *English Secondary School Student Association*) e internacionales (OBESSU – *Organising Bureau of European School Student Unions*). Una acogida tan abrumadora sugiere al menos dos cosas: en primer lugar, que posiblemente esto sea algo interesante y de importancia; en segundo lugar, la amplitud y la profundidad del desarrollo en los últimos veinte años en los cuales el neoliberalismo se ha convertido en la dirección ascendente alrededor del mundo, apunta a una confluencia potencial de intereses que afectan a cómo se entiende y fomenta la voz del alumnado.

Dadas estas posibilidades y contradicciones, existe, sin duda y apropiadamente, gran desacuerdo sobre la voz del alumnado y su significado, y esta es la razón por la cual una “nueva ola” de nuevas formas de voz del alumnado está floreciendo en países alrededor del mundo (ver, por ejemplo, FIELDING, 2004 a y b, 2009; THIESSEN y COOK-SATHER, 2007; e *International Journal of Leadership in Education*, 2006). Mi propio punto de vista, el cual elaboraré más adelante, es que mientras la mayor parte de esta actividad es impulsada por imperativos neoliberales nacionales e internaciones del capitalismo global, hay lugar sin

embargo para puntos de vista alternativos y diferentes perspectivas y posibilidades, algunas de ellas inclusivas y afirmativas que tienen gran interés.

Antes de entrar en materia sobre la posibilidad del desarrollo de una voz de alumnado inclusiva, me gustaría apuntar brevemente mis aprensiones sobre las formas neoliberales de voz del alumnado que dominan la escena internacional en la actualidad. Quizá la principal preocupación sea la corriente muy en boga de voz del alumnado como instrumento de control, dirigida por una visión adulta estrecha y encadenada firmemente al rendimiento económico y el continuo ascenso de aquellos en posiciones de poder. La promoción de este compromiso con el alumnado se basa en el desarrollo de métodos esencialmente disciplinarios cuyo objetivo es el aumento de la obediencia y la productividad. La incursión de la voz del alumnado en el territorio previamente prohibido de la enseñanza y el aprendizaje no es ni inocente ni inofensiva. Rearticulando la larga y predecible lista de lo que compone ser un buen profesor, una buena escuela o una buena lección, el alumnado se convierte en un agente involuntario de control gubernamental. El individualismo fragmentario típico del pensamiento neoliberal es igualmente insatisfactorio, con su versión irónicamente indiscriminada de “voz”, su incisivo silencio sobre temas de poder y su perspectiva instrumental del aprendizaje.

De esta manera, no encontramos una definición convincente de “bien común” en el valor actual de la voz del alumnado. Tampoco existe reconocimiento de que no todas las voces son iguales –que algunos alumnos son más privilegiados y están mejor situados que otros para articular sus necesidades en la corriente de pensamiento dominante (ver en especial RUBIN y SILVA, 2003; SILVA, 2001). Ni tampoco hay reconocimiento alguno de que los planes culturales y estructurales y espacios en los cuales la voz del alumno es escuchada, son modelados y controlados por intereses tendenciales (FIELDING, 2004b).

### ***Voz del alumnado e inclusión***

Al menos dos graves preocupaciones están emergiendo para aquellos quienes trabajan con jóvenes que, por una serie de razones, se encuentran marginados o silenciados por las sociedades en las que viven. En primer lugar, existe un número relativamente pequeño de estudios de voz del alumnado enfocado a las necesidades de los jóvenes en el campo de educación especial. Camel Cefai y Paul Cooper citan en su reciente artículo, original y evocativamente titulado “Alumnos sin voz” (*Students without voices*) (CEFAI y COOPER, 2009), el trabajo de John Davies (DAVIES, 2005), y sugieren que “mientras el número de estudios sobre la

voz del alumnado aumenta, los estudios sobre la voz del alumnado con SEBD son relativamente escasos” (CEFAI y COOPER, 2009, 39).

En segundo lugar, para muchos de nosotros existe una considerable inquietud sobre las maneras en que las voces de los alumnos con necesidades especiales son escuchadas, interpretadas y utilizadas en el sistema educativo en general. A mi entender, esto sugiere tres orientaciones diferentes: marginalización, condescendencia e inclusión prudencial –prácticas usuales típicas en la mayoría de las escuelas. En contraste, existen dos orientaciones positivas: la educación centrada en la persona (*person centred education*) y la comunidad democrática (*democratic fellowship*), que abogan y representan una visión diferente de cómo adultos y jóvenes escuchan y aprenden en conjunto, mutuamente, en situaciones escolares formales; esta es la base intelectual y empírica de este artículo.

### ***Orientaciones negativas: marginalización, condescendencia e inclusión prudencial***

La mejor manera de ilustrar la perspectiva de marginalización es el hecho de que en la mayoría de formas de voz del alumnado en muchos países, existe un profundo desinterés hacia grupos minoritarios, incluidos grupos de alumnos con necesidades educativas especiales. Estos alumnos son por un lado demonizados, y por otro lado, incluso en el mejor de los casos, se presta insuficiente atención a las voces de jóvenes marginados en el sistema. En cualquier caso, no existe un intento de reconocer y entender los silencios y las ausencias que contribuyen a lo que Jean Rudduck denominaba “la acústica” de la escuela (RUDDUCK, 2006).

En segundo lugar, hay propuestas para la participación de alumnos con necesidades especiales que van desde lo simbólico<sup>2</sup> a lo condescendiente. Este es un flaco reconocimiento a la legitimidad de sus puntos de vista, pero son a menudo re-articulados e incorporados en las perspectivas dominantes y exhibidas como marionetas en un desfile de reconocimiento transitorio. En los casos donde se ofrece un apoyo más amplio, este se da basado en un reconocimiento que sofoca la diferencia, atrapando a jóvenes y adultos en una cultura de la deprecación benigna y despojada de ambición, esperanza o sentido real de la posibilidad única para el aprendizaje recíproco con sus compañeros y adultos.

En tercer lugar, hasta cuando se intenta compensar esta situación, el motivo impulsor de la reparación tiene como raíz el mismo terreno ideológico que nutre la desestimación de ciertos alumnos como menos merecedores de atención y respeto

2. En el original, *tokenism*: hacer un mero gesto con motivo de cumplir con el mínimo requisito. (N. del T.)

que la mayoría de sus semejantes. Se convierte en prudencialmente inclusiva en dos aspectos. Por una parte es conducida por la idea de que, por ejemplo, los resultados de la escuela podrían ser afectados adversamente o que la desafección entre los alumnos marginados se hará evidente a través de un comportamiento destructivo, el cual demandará recursos y tiempo. Por otra parte, aunque sea en ocasiones, es conducida por la posibilidad de impresionar a autoridades externas (generalmente inspecciones) y “clientes” de la escuela con el hecho de ser una institución que acoge con entusiasmo la diversidad y la diferencia.

De las tres orientaciones, es la tercera, el enfoque inclusión prudencial, la que prevalece y es en muchos aspectos la más preocupante, bien porque aparenta preocupación e interés, o, en los casos en que este interés es genuino, porque el peso de la presión exterior y la estrechez de los puntos de vista dominantes, exprime y distorsiona el elemento creativo, de cuidado y valioso y convierte cualquier aspiración genuina de inclusión en una parodia corrosiva. La inclusión prudencial es típica de lo que he dado en llamar “instrucción de alto rendimiento” (*high-performance schooling*). Aquí encontramos un modelo que dice “que tengas un buen día”, como parte del mantra de relaciones humanas, en lugar del modelo que denomino centrado en la persona (*person-centred approach*), en el cual dicho saludo es genuinamente cordial y que nos compromete mutuamente como individuos y como seres humanos. Un modelo que da más tiempo a la tutela y a escuchar las voces de alumnos con necesidades especiales con el fin de elevar los resultados de los exámenes y de abolir la interrupción, en lugar de situar el encuentro personal a través del diálogo en el corazón de las intenciones y procesos educativos cotidianos. Aquí tenemos un modelo que utiliza la creatividad, la apertura y la noción de que todos y cada uno de los alumnos cuentan, al servicio del programa habitual de estrechas convenciones, en lugar de servir a otro en el cual la creatividad y el compromiso con los jóvenes como personas es el heraldo de un cumplimiento más rico y más riguroso de la educación en y para la sociedad democrática.

Son mundos aparte; sus realidades sentidas no concuerdan en absoluto, y sin embargo, no está siempre claro qué marco es el dominante, a qué propósitos sirven; si somos víctimas de aquellos cuyos intereses son otros de los que aquí encomiamos, o si somos parte de algo que probablemente se convertirá en algo enriquecedor y merecedor de nuestro apoyo. Resumiendo, no está claro si un compromiso más sofisticado con las voces de jóvenes marginados es una seductora rearticulación de insinuación institucional o es una orientación genuinamente diferente de lo que estamos haciendo y de cómo lo podríamos hacer.

## ***Poniendo la filosofía a trabajar***

Creo que la filosofía tiene aquí un papel importante que jugar. Necesitamos una manera de entender y articular las diferencias fundamentales entre estos dos enfoques que en la superficie parecen compartir el mismo lenguaje, pero que en realidad entienden la educación y la naturaleza de una buena sociedad de formas bastante diferentes. Basándome en el trabajo del filósofo escocés John Macmurray, postulo un marco cuádruple que sugiere fundamentalmente las diferentes relaciones entre las dos formas de relación necesarias e interdependientes que apuntalan toda forma de sociedad humana. Estas son (a) “funcionales” o relaciones instrumentales, que son definidas por las tareas o los roles a desempeñar; y (b) “personales”, relaciones que proveen el contexto interpersonal en el cual nos es posible ser y convertirnos en personas, en seres humanos en el más pleno y amplio sentido.

Aplicando estas categorías a los diferentes enfoques educativos y de aprendizaje, entenderemos las acusadas diferencias entre el modelo de “alto-rendimiento” (*high-performance*) y el modelo centrado en la persona (*person-centred*) (ver figura 1). En el caso del modelo de alto rendimiento, “*lo personal es en favor de lo funcional*”; las personas y las relaciones sirven para objetivos instrumentales. En el modelo centrado en la persona la relación es al revés. Aquí “*lo personal está en favor de y es expresión de lo personal*”. Propósito y objetivo coinciden y, ya que los objetivos de la educación son primordialmente personales y comunitarios –es decir, cómo vivir juntos una vida buena–, toda relación funcional y sus propósitos debe dirigirse a objetivos e intenciones humanas. Estas aspiraciones humanas más profundas y amplias son árbitro de legitimidad y son los fines que debemos esforzarnos en alcanzar.

FIGURA 1. Una tipología relacional de educación y aprendizaje.

Escuelas como organizaciones <b><i>impersonales</i></b>	Escuelas como comunidades <b><i>afectivas</i></b>	Escuelas como organizaciones educativas de <b><i>alto rendimiento</i></b>	Escuelas como comunidades educativas <b><i>centradas en la persona</i></b>
<i>Lo funcional margina lo personal</i>	<i>Lo personal margina lo funcional</i>	<i>Lo personal es usado en favor de lo funcional</i>	<i>Lo funcional es usado en favor de lo personal</i>
Tipo de organización	Tipo de organización	Tipo de organización	Tipo de organización
Organización mecánica	Comunidad afectiva	Organización de enseñanza	Comunidad de enseñanza
Característica modal	Característica modal	Característica modal	Característica modal
Eficiente	Reconfortante	Efectiva	Moral e instrumentalmente lograda

### ***Orientaciones positivas: educación centrada en la persona y comunidad democrática (democratic fellowship)***

En contraste con las tres orientaciones negativas, quisiera abogar y apoyar los enfoques de voz del alumnado impulsados, no por imperativos instrumentales de adultos bajo todo tipo de presiones, sino por una serie de perspectivas educacionales y valores que tienen como centro de interés y obligación al niño en sí, y en el más amplio sentido, al compromiso a conllevar vidas buenas. Estos enfoques rechazan formas depredadoras dirigidas por el mercado que son dominantes en el sistema educativo en mi país y en muchos otros en este momento.

En la educación centrada en la persona y la comunidad democrática el niño no es el foco del rendimiento organizacional y el éxito económico. En su lugar, jóvenes y adultos son compañeros y co-creadores de una concepción del aprendizaje y del vivir más amplia y más generosa, que muchas veces incluye resultados mesurables, pero que no está constituida o constreñida por estos. La voz del alumnado es emergente y dialogística, relacional y recíproca, tanto en su mutuo compromiso como en las intenciones a las que aspira. Son alumnos y profesores trabajando y aprendiendo juntos en sociedad, en lugar de unos utilizando a los otros a menudo para objetivos encubiertos. Las relaciones entre los alumnos y la plantilla se basan en la confianza mutua, el cuidado, la autonomía y el respeto, y tienen un significado doble. En primer lugar, estas relaciones transforman la mecánica de la consulta y los intersticios del poder a través de los cuales la voz de los jóvenes es oída, se dialoga y se pasa a la acción. Arreglos formales e informales se convierten en expresión del espíritu inquisitivo y el vínculo comprometido, y no en meros gestos con escaso compromiso y apenas consecuencias. En segundo lugar, estas relaciones acentúan y articulan sucintamente las aspiraciones esenciales de una forma de vida democrática.

La forma de voz del alumnado que reúne la riqueza creativa y la aventura que es la educación centrada en la persona en el amplio marco y las disposiciones de la democracia, es lo que he dado en llamar “comunidad democrática” (*democratic fellowship*); la unidad entre el compromiso de aprendizaje intergeneracional y la comunidad democrática en el sentido político de la palabra. Aquí, al igual que en la educación centrada en la persona, la voz del alumnado retiene su identidad y logra su potencial dialógico en el marco de la democracia como forma de vida. Los asuntos de poder y jerarquía son a la vez más transparentes y menos seguros que en otro tipo de orientaciones organizacionales, y el lugar de los valores es explícito y central, en lugar de periférico y opaco.



Tanto en el modelo de la educación centrada en la persona como en la comunidad democrática, la voz del alumnado tiende a ser impulsada por el alumno, apoyada por la plantilla y es a menudo un esfuerzo genuinamente conjunto. Sin erradicar ni jerarquía ni poder, el centro de negociación, el posicionamiento de los valores en un primer plano y la voluntad de trabajar a través de sus consecuencias de modo iterativo, la naturaleza explícitamente exploradora de lo que se emprende, y la tolerancia a la ambigüedad y a la incertidumbre, se encargan en gran parte de ambos elementos, jerarquía y poder, de forma continua.

Finalmente, en el contexto de la comunidad democrática existe un énfasis considerable en dos facetas mutuamente interdependientes de su compromiso con un modelo participativo en lugar de una democracia representativa. En primer lugar, que la escuela opere alguna forma de “responsabilidad compartida” en la cual la plantilla y los alumnos se reúnan regularmente como comunidad/sub-comunidad (diaria, semanal o trimestralmente) para reflexionar sobre su trabajo juntos, compartir sus aspiraciones y decidir cursos de acción apropiados. Segundo, para asegurar que todas las personas en la reunión tengan la confianza suficiente como para hablar y que aquella sea genuinamente inclusiva y acogedora de la diversidad, la escuela desarrollará activamente lo que a veces se llaman espacios auxiliares o minoritarios, dentro de los cuales se puedan desarrollar las disposiciones, actitudes y habilidades adecuadas.

He aquí un diagrama con las diferencias e interrelaciones entre las tres orientaciones principales de voz del alumnado –instrucción de alto rendimiento, educación centrada en la persona, y comunidad democrática–.

FIGURA 2. Comparación de enfoques de voz del alumnado.

<b>Instrucción de alto rendimiento</b>	<b>Educación centrada en la persona</b>	<b>Comunidad democrática</b>
<i>Lo personal en favor de lo funcional</i>	<i>Lo funcional en favor de lo personal</i>	<i>Lo político en favor de lo personal</i>
<i>Voz del alumnado</i> <i>Cómo y por qué</i> Amplio abanico de consulta formal e informal que hacen más efectivos los planes habituales	<i>Voz del alumnado</i> <i>Cómo y por qué</i> Amplio abanico de interacción mutua formal e informal con objetivo de desarrollar personas juiciosas	<i>Voz del alumnado</i> <i>Cómo y por qué</i> Responsabilidad compartida y compromiso con el bien común
<i>Relaciones</i> Uso instrumental de la confianza y vínculos	<i>Relaciones</i> Confianza, cuidado y respeto mutuo	<i>Relaciones</i> Deber compartido a profundizar una forma de vida democrática y de aprendizaje compartido
<i>Medidas para escuchar</i> Oportunidades dirigidas para plantilla y alumnos para escuchar las opiniones de jóvenes sobre los intereses de la plantilla	<i>Medidas para escuchar</i> Escuchar recíprocamente, lo que resulta en focos emergentes y agendas de amplio alcance	<i>Medidas para escuchar</i> La importancia de reunirse como comunidad + abanico de espacios más pequeños que abrigan identidades diversas

## Voz del alumnado inclusiva en acción

### Interrogando la práctica profesional

Mientras creo que las perspectivas y valores centrados en la persona proveen una base más esperanzadora para el desarrollo de una voz del alumnado inclusiva que sus contrapartidas neoliberales, soy consciente de los peligros y retos a los que se enfrentan docentes e investigadores en el ampliamente hostil sistema escolar contemporáneo.

Como resultado de muchos años de trabajo en este campo, he desarrollado un sencillo marco de preguntas para evaluar las iniciativas de voz del alumnado (FIELDING, 2001. Ver figura 3) y puede que sea útil tenerlas en mente cuando reflexionemos sobre los diferentes ejemplos de práctica inclusiva que voy a presentar. Las preguntas de este marco están reunidas en ocho consideraciones centrales –que tienen que ver con hablar, escuchar, habilidad, actitudes y disposición, sistemas, cultura organizacional, espacios para construir significado, y plan de acción para el futuro– de las cuales depende, hasta cierto punto, el éxito de la voz del alumnado.

FIGURA 3. Evaluando las condiciones para la voz del alumnado.

Hablar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿A quién se permite hablar?</li> <li>• ¿A quiénes se puede dirigir?</li> <li>• ¿De qué les está permitido hablar?</li> <li>• ¿Qué tipo de lenguaje es permitido y alentado?</li> </ul>
Escuchar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Quién escucha?</li> <li>• ¿Por qué escuchan?</li> <li>• ¿Cómo escuchan?</li> </ul>
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Son las habilidades para el diálogo <i>alentadas</i> y <i>apoyadas</i> a través del entrenamiento u otro mecanismo?</li> <li>• ¿Son estas habilidades entendidas, desarrolladas y practicadas en el <i>contexto de valores y disposiciones democráticas</i>?</li> <li>• ¿Estas habilidades se ven <i>transformadas</i> por dichos valores y disposiciones?</li> </ul>
Actitudes y disposiciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo se consideran los interlocutores <i>unos a otros</i>?</li> <li>• ¿Hasta qué punto el <i>principio de igualdad</i> y las <i>disposiciones de cuidado</i> son sentidas <i>recíprocamente</i> y demostradas en la realidad del día a día?</li> </ul>
Sistemas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Con qué <i>asiduidad</i> es la voz del alumnado central en el diálogo y las reuniones?</li> <li>• ¿Quién <i>decide</i>?</li> <li>• ¿Cómo introduce el sistema el valor y la necesidad de la voz del alumnado y cómo se <i>relaciona con otras configuraciones organizacionales</i> (en particular aquellas con adultos)?</li> </ul>

Organización cultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Proclaman las <i>normas y valores culturales</i> la centralidad de la voz del alumnado en el contexto de la educación como una responsabilidad y un logro compartidos?</li> <li>• ¿Demuestran las <i>prácticas, tradiciones y encuentros rutinarios diarios</i> valores que apoyan la voz del alumnado?</li> </ul>
Espacios y la construcción de significado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿En <i>qué espacios</i> (físicos y metafóricos) tienen lugar estos encuentros?</li> <li>• ¿Quién los <i>controla</i>?</li> <li>• ¿Qué <i>valores</i> definen su existencia y su uso?</li> </ul>
Acción	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué <i>acción</i> se toma?</li> <li>• ¿Quién se siente <i>responsable</i>?</li> <li>• ¿Qué <i>ocurriría</i> si las aspiraciones y buenas intenciones no se realizasen?</li> </ul>
El futuro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Necesitamos <i>estructuras nuevas</i>?</li> <li>• ¿Necesitamos <i>nuevas maneras de relacionarnos los unos con los otros</i>?</li> </ul>

### **Trabajando a contrapelo**

Hasta este punto espero haber sugerido que los enfoques de la voz del alumnado genuinamente inclusivos son pocos y espaciados, debido fundamentalmente al peso de creencias y aspiraciones neoliberales y su visión severamente instrumental de la educación y el aprendizaje. Además de robar el discurso de lo personal –como ocurre por ejemplo en la “personalización” y “Cada Niño Importa” (“*Every Child Matters*”)– en realidad el neoliberalismo deniega la legitimidad intelectual y existencial de la comunidad democrática y centrada en la persona de la que estoy hablando.

A pesar de la dificultad de trabajar a la contra de este poderoso y sofisticado status quo, existen sin embargo varios casos ejemplares de la voz del alumnado que presuponen un entendimiento y una práctica de la educación más holística, si bien imperfectamente y con dificultad, en maneras que merecen nuestra admiración y apoyo. Ahora pasaré a estos ejemplos que avivan la sensación de posibilidad y nos enseñan cómo se siente y qué aspecto tiene la voz del alumnado en una escuela inclusiva.

Mi primer ejemplo está situado en una escuela especial y se centra en la participación del alumno en las Revisiones Anuales (ver FIELDING y KIRBY, 2009) en un estudio comparativo de lo que llamamos Revisiones dirigidas por alumnos (*Student-Led Reviews*) en escuelas primarias, secundarias y especiales. En mi segundo ejemplo, hago uso del trabajo de Leora Cruddas, que observa la labor de apoyo altamente innovadora a mujeres jóvenes con serios problemas emocionales y de comportamiento en escuelas secundarias. El tercer ejemplo es extraído también de contextos ordinarios, pero se centra en las contribuciones esenciales de un joven con necesidades educativas especiales cuya influencia en

compañeros de necesidades ordinarias facilitó un proyecto de voz del alumnado de perfil importante y abrió nuevos caminos que no hubieran sido posibles sin su liderazgo y su coraje. Mi cuarto y último mini-estudio de caso ejemplifica mi fe en la comunidad democrática como dirección importante para nuestro futuro trabajo en este campo. Situada en una escuela especial residencial, relata brevemente la práctica de una reunión diaria administrada democráticamente que modeló el día a día y la dirección del desarrollo futuro de la escuela como comunidad educativa.

### ***Estudio de caso 1: Revisión Anual en Harding House Sixth Form***

Harding House Sixth Form es un colegio destinado a alumnos de 16 a 19 años de edad con dificultades de aprendizaje severas (*Severe Learning Difficulties – SLD*) y dificultades profundas y múltiples (*Profound and Multiple Learning Difficulties – PMLD*); el colegio es parte de la Federación Vale de Escuelas Especiales. Originariamente los alumnos no estaban involucrados en el manejo de sus propias reuniones de revisión y no estaban invitados ni eran capacitados (*empowered*) para tomar decisiones sobre ningún asunto de importancia. Hoy en día, es el alumno, o alguien en su nombre, quien habla o presenta en la mayor parte de la reunión. Los alumnos están involucrados en cada etapa de la planificación de la reunión, incluyendo a quién invitar (hasta se puede invitar a un amigo), elegir el lugar de la reunión, organizar los refrescos, la disposición de los asientos, el diseño de las invitaciones e incluso llevar el acta de respuestas.

Antes de la reunión, los alumnos preparan una contribución escrita utilizando un patrón que puede ser adaptado a las necesidades de cada persona (p.e., utilizando símbolos, grabaciones). Escriben sobre un abanico de temas, incluyendo qué les gusta de su estancia en Harding House, por qué vinieron a esta escuela, sus logros actuales y sus aspiraciones. También establecen sus propios objetivos vía Planes Individuales de Educación (IEP), los cuales pueden incluir cosas que hacer en la escuela, fuera de la escuela y después de la escuela: por ejemplo, “quiero aprender a hacerme la manicura”, “quiero viajar en autobús sola” o “quiero empezar conversaciones con mis compañeros de grupo”. El énfasis de la reunión está en celebrar los logros, y los alumnos presentan una historia real en video y/o PowerPoint que han preparado por adelantado con sus compañeros. La experiencia sugiere que cada uno de los alumnos está muy motivado y entusiasmado con la presentación como contribución a la Revisión Anual, y parte de este entusiasmo tiene que ver con la libertad que se les ha otorgado para crear sus propias presentaciones, y acoger sus propias vidas y esperanzas como personas, no solamente sus aspiraciones como adultos capacitados. Otra parte tiene que ver con el apoyo y la ilusión que proviene de compartir y desarrollar su

trabajo con sus compañeros. Afecto y humor se combinan con una seriedad en su objetivo que es vitalmente afirmativa y capacitadora.

La presentación incluye información sobre sus familias y su pasado y sobre sus vidas presentes (amigos, intereses, objetivos, aspiraciones, etc.). Al presentar, pueden elegir hablar personalmente en la reunión, o hacerlo a través de una grabación preparada de antemano, o tener un tutor que presente un PowerPoint y/o video. A esto le sigue una discusión de grupo donde se exploran los objetivos y aspiraciones del joven y se acuerda un plan de acción. A continuación hay una contribución de la familia del joven y de los profesionales residenciales y del Equipo de Transición (*Transition Team*), pero toda la discusión es dirigida al joven, en lugar de a los padres o los profesionales. Está claro que todos los profesionales externos están presentes solamente porque pueden ofrecer apoyo al joven. Se gasta poco tiempo en el informe (*statement*) del joven –solamente para chequear si es relevante todavía– porque estos informes se consideran repletos de argot profesional y sin atractivo para ellos.

Después de la reunión los alumnos reciben un resumen de la misma de forma significativa para ellos y, para asegurar que tienen la capacidad y la motivación para implicarse de forma continua con el tipo de capacidades ilustradas aquí, los alumnos reciben instrucción continua y explícita, en aspectos de comunicación, negociación y habilidades de decisión. El acuerdo es revisado con más detalle en las reuniones de los profesionales. Después de la reunión del personal, se pone gran énfasis en asegurar que la acción tenga lugar con rapidez y que el alumno sea consciente de todo lo que está ocurriendo.

### ***Estudio de caso 2: “Espacio para ocuparnos de nosotras mismas”***

El altamente inclusivo trabajo de apoyo a jóvenes marginadas –chicas con dificultades de comportamiento emocional (EBD)– de Leora Cruddas y colegas en escuelas ordinarias del barrio de Newham en Londres, tiene amplia resonancia a través de diferentes contextos y circunstancias. Este proyecto de investigación tuvo una duración de dos años (CRUDDAS, 2001; CRUDDAS y HADDOCK, 2003) y provee una serie de ejemplos imaginativos y de éxito para entender mejor y apoyar desde un contexto ordinario a un grupo de alumnas marginadas dentro una sub-comunidad también marginada.

En la primera fase del proyecto, miembros de la plantilla fueron liberados por parte de la autoridad local para dedicarse al trabajo que se desarrolló en cinco escuelas secundarias: tres escuelas femeninas y dos escuelas mixtas. En el segundo año, parte de la financiación fue delegada a las escuelas para designar a

un miembro de la plantilla como enlace, liberado de funciones para trabajar con las jóvenes.

En las escuelas del proyecto se formó un abanico de diferentes grupos. Estos incluyeron grupos de consejo de compañeras, grupos de manejo de conflictos, grupos centrados alrededor de temas en particular, talleres de grupo, círculos de diálogo y expresión (*circle time groups*), grupos de actividades al aire libre y grupos de resolución de problemas. Una de las estrategias de más éxito consistió en el uso de un “grupo de trabajo de desarrollo” el cual sirvió de vehículo para la reflexión, evaluación, acción y cambio, y ayudó a clarificar lo que las jóvenes sentían que necesitaban para aprender y cómo querían que sus escuelas cambiaran para satisfacer esas necesidades. La intención fue crear un espacio liberador, un espacio que fuera, en palabras de Augusto Boal –cuyo trabajo inspiró a Leora y sus colegas–, “un reflejo de la realidad y un ensayo de acciones futuras”. Este tipo de grupo es similar al *circle time*, que tiene sus orígenes en grupos de trabajo de desarrollo, pero es menos preceptivo y menos liderado por profesores.

El proyecto ayudó a las jóvenes involucradas a nombrar y afrontar barreras centrales a su aprendizaje y la participación en la escuela, como por ejemplo:

- Problemas emocionales, como aislamiento y falta de confianza en una misma.
- Problemas relacionales, por ejemplo con amistades, padres, relaciones románticas, muerte y pérdida.
- Temas académicos, como transiciones, falta de oportunidades de expresión, presión relacionada con la necesidad de tener éxito.
- Temas de salud, como el embarazo, la salud mental, la imagen propia.
- Estereotipos; por ejemplo, sexualidad, ser usadas como agentes de control social, responsabilidades domésticas, reputaciones.

También puso de relieve una serie de recomendaciones para el cambio y desarrollo institucional. Estas jóvenes sentían la necesidad de: ser escuchadas, ser escuchadas por encima de la voz de los chicos, ser tratadas como iguales, tener espacio emocional, hacer amigas/os, compartir problemas mutuamente, ser apoyadas por mejores sistemas de asesoramiento.

Esencialmente, en palabras de Leora Cruddas, estaban enunciando “la necesidad de una voz y un espacio (en el sentido curricular, material y psicológico) para explorar temas sociales y emocionales –lo que una joven designó como “un espacio para ocuparnos de nosotras mismas” (CRUDDAS, 2001, 65). En alguna

instancia el proyecto dio paso no sólo al desarrollo de un abanico de grupos y prácticas, algunos de los cuales, como los grupos de trabajo para entender las necesidades de las jóvenes, fueron dirigidos también a miembros de la plantilla. Llevó también al establecimiento de un “Espacio de Chicas”, un aula para chicas sólo en una escuela mixta donde las chicas podían ir a la hora de comer.

Finalmente, es importante atender a las reflexiones que Cruddas ofrece al final de su artículo. Ella subraya la naturaleza esencialmente relacional de la educación y expresa su confianza en grupos de trabajo de desarrollo como forma real y práctica para que las alumnas exploren sus mundos sociales y emocionales de maneras constructivas que guíen hacia cambios positivos. Para ella, “el significado y el cambio es generado en y desde estas relaciones –en el diálogo entre nuestras variadas voces” (CRUDDAS 2001, 66), diálogo entre profesores y alumnos y entre los alumnos mismos.

### ***Estudio de caso 3: COPS, creatividad y la necesidad absoluta de inclusión***

Mi tercer ejemplo mira a algunas maneras en las cuales alumnos con necesidades especiales no sólo pueden contribuir en contextos escolares ordinarios de maneras innovadoras y prácticas, sino que pueden también desarrollar formas de enlace y compromiso sumamente imaginativo y holístico que muchas escuelas no especiales querrían imitar. COPS, *la creatividad y la forma absoluta de inclusión* muestra maneras en las que una importante iniciativa de voz del alumnado de cinco años de duración en la ciudad de Portsmouth, fue transformada por la participación activa de alumnos de educación especial en contextos ordinarios.

La Universidad de Sussex en asociación con la Ciudad de Portsmouth desarrolló una significativa línea de trabajo alrededor de la voz del alumnado como estrategia central para la renovación educativa. Los valores explícitos del equipo de Sussex y las perspectivas e inclinaciones inclusivas de la mayoría del personal de Portsmouth con los que trabajaron en conjunto, sembraron la base del éxito de este proyecto.

Temprano en el proyecto, se organizó en la ciudad un “Día de la Voz del Alumno” que tuvo lugar en una de las escuelas de educación especial. El hecho de ser anfitriones y su completa participación en el evento, reafirmó y profundizó el entendimiento y aspiraciones no sólo de los miembros del equipo de la Universidad de Sussex, sino también de todos los alumnos y profesores que acudieron. Estos apreciados encuentros y los vínculos que crecieron de este evento inicial tuvieron un efecto enorme en la manera en que el trabajo se desarrolló en los cuatro años que siguieron. No solamente todos los subsiguientes “Días de la

Voz del Alumno” fueron organizados en conjunto, y con el tiempo co-dirigidos por grupos de alumnos que incluyeron jóvenes de escuelas especiales, sino que el trabajo más audaz e innovador debió su dinamismo, visión creativa y tenacidad a la participación significativa de alumnos de estas escuelas.

Dos puntos de particular importancia emergen del compromiso inclusivo de estos avances. Primero, la participación activa de alumnos y personal de escuelas especiales ayudó a que el trabajo desarrollase una orientación hacia la justicia social y centrado en la persona que es poco probable hubiera sido tan pronunciado o persistente sin su participación. En segundo lugar, los equipos de la voz del alumnado de la Universidad de Sussex y de la autoridad local de Portsmouth se encontraron con complicados problemas por el hecho de estar implicada la escuela especial, lo cual les hizo desarrollar respuestas más inteligentes, más efectivas, más inclusivas y, en ocasiones, más creativas.

Quizá uno de los ejemplos más convincentes es lo que se ha dado a conocer como COPS (*Council of Portsmouth Students* – Consejo de Alumnos de Portsmouth). Es un grupo de alumnos de la ciudad cuyo cometido es fomentar actividades de voz del alumnado en todas las escuelas, conectar con los consejos de estudiantes y ofrecer la perspectiva de los jóvenes en materias de importancia para los propios alumnos y para oficiales, consejeros y grupos comunitarios. Inevitablemente uno de los problemas que se encontraron fue cómo desarrollar formas efectivas de comunicación entre el Consejo y los alumnos en la ciudad. El vice-consejero se dio cuenta enseguida de que mandar las actas de las reuniones de los COPS a las escuelas no era suficiente para dar a conocer a los alumnos su cometido y sus actividades. El vice-consejero era un joven de una escuela de educación especial y rápidamente resaltó el hecho de que muchos de sus compañeros no podrían leer las actas ni discutir asuntos pertinentes aunque quisieran. Esto llevó a una amplia discusión sobre temas de comunicación accesible y la importancia de desarrollar un enfoque inclusivo que utilizase tecnología moderna y cultura contemporánea de formas imaginativas.

La conclusión fue extraordinaria. Con la ayuda entusiasta de un miembro del equipo de la Universidad de Sussex, el grupo COPS desarrolló un modo de comunicación audio-visual que incorporó las actas escritas en un lado de la pantalla y videoclips de diálogo ilustrando los temas discutidos en el otro lado. Lo importante aquí es que nada de esto hubiera sido abordado tan rápida o tan imaginativamente si el vice-consejero no hubiera sido de una escuela especial y la cultura del grupo COPS no hubiera estado comprometida intelectual e interpersonalmente con la inclusión.



#### ***Estudio de caso 4: Comunidad Democrática en la Epping House School***

La Epping House School era una escuela residencial para lo que antes se conocía como niños inadaptados y emocionalmente perturbados de edades entre cinco y doce años. Situada en el área rural de Hertfordshire en Inglaterra, bajo el liderazgo de Howard Case entre 1957 y 1974, se convirtió en la escuela especial pública más radical de su generación<sup>3</sup>. Contaba con diez adultos de plantilla residencial, seis de los cuales eran profesores, y entre treinta y cinco y cuarenta alumnos; en el centro de la vida y el trabajo de la escuela estaba la Reunión Diaria en la cual se decidían, cada persona un voto, virtualmente todos los asuntos de importancia del día a día y de futuros planes de la escuela. La Reunión no solamente estaba presidida por un alumno –la mayoría de los alumnos estaban dispuestos a presidir la reunión– sino que, en opinión de Case, la presidían mejor que los adultos. Asimismo, unos aprendices de presidente tenían la oportunidad de presidir la reunión por un corto tiempo hasta que el joven con experiencia se hacía cargo.

El orden de la agenda era crucial. En primer lugar se trataban los aspectos obligatorios, por ejemplo las listas de veto y de privilegios y las obligaciones comunales. La lista de vetos contenía los nombres de niños/as que habían hecho mal uso de algún servicio (p.e., el uso egoísta o antisocial de los columpios) y se les prohibía utilizarlos. Para borrar su nombre de la lista de vetos, el niño/a tenía que solicitar por escrito a la Reunión, donde se discutiría y se votaría su caso. La lista de privilegios consistía en la lista de servicios reservados para niños/as en los que se confiaba los utilizarían responsablemente. Por ejemplo, un privilegio sería la posesión de un cortaplumas, el acceso a la sala de estar o a la sala de lectura, o el derecho a subir a los dormitorios durante el día sin tener que pedir permiso. En segundo lugar se pasaba a la adjudicación de trabajo comunal voluntario, como por ejemplo barrer o limpiar, o cuidar a los perros y gatos, que jugaban un papel importante en la reparación emocional y el desarrollo de muchos niños/as en la escuela.

Una vez que las obligaciones comunales eran aclaradas, se elegían las actividades de la tarde y noche. Estas actividades eran ofrecidas por la plantilla y tenían lugar después de la clase de 11.00 am/12.30 pm; la expectativa era que los niños atendieran estas actividades, y en su mayoría así era. Los alumnos eran libres de elegir a qué actividades deseaban asistir o de ofrecer sus propias actividades, o bien de no hacer nada.

Tras una breve revisión de los trabajos anunciados el día anterior y recordatorios sobre eventos futuros se daba paso a un intervalo para canciones. Después venía

---

3. Para un informe más completo, ver Fielding (2010).

un tiempo de debate de problemas del día a día planteados por los alumnos y la plantilla. Este debate, junto con las aplicaciones de vetos y privilegios, era el núcleo de la Reunión.

Mientras las reuniones eran presididas por alumnos, uno de los miembros senior de la plantilla era responsable de sustentar su vitalidad democrática, un rol que en opinión de Case requería el talento de enlace con los alumnos “sin dictar, ni dominar o distanciarse” (CASE, 1966, 133). La responsabilidad era significativamente compartida entre adultos y jóvenes, todos con igual voz y todos sujetos a la voluntad de la comunidad. Desde el punto de vista de Case,

*“...la reunión incrementó la percepción de cada persona como individuo y ser social; motivó una actitud seria hacia la vida; confirmó a los alumnos que eran tomados tan en serio como los adultos; estableció una armonía entre adultos y jóvenes que formaba parte de todas las relaciones a lo largo del día. A pesar de que las responsabilidades de los adultos hacia los alumnos y las áreas de control adulto eran delineadas claramente, el concepto convencional de sabiduría y moralidad adulta dio paso a una inspiración colectiva, ganó en la búsqueda y el cuestionamiento concertado... búsquedas que tenían un objetivo final: la mayor felicidad y desarrollo de cada individuo” (CASE, 1978, 81).*

### ***De la inclusión centrada en la persona a la comunidad democrática***

Vivimos en un tiempo interesante: la bancarrota literal y metafórica de los sistemas económicos y políticos dominantes bajo la cual vivimos la mayoría de nosotros, puede que acelere la gama y la profundidad de los cuestionamientos, no sólo de sus excesos, sino de sus presupuestos fundamentales. Para aquellos que trabajan en las escuelas hoy es tan buen momento como cualquier otro para hacer inventario, no sólo de las realidades presentes, sino también de posibilidades futuras. Un respiro profesional no es simplemente algo pragmático: es también y de forma interdependiente una cuestión filosófica e intelectual reflejada en la estructura y dinámica subyacente de este artículo.

### ***Dos modelos de voz del alumnado e inclusión***

En mis observaciones previas he dirigido la atención al hecho de que el enfoque dominante de la voz del alumnado y, desde luego, de la inclusión debe su energía y legitimidad a un modelo de sociedad y escolaridad formal neoliberal y de mercado. En contraste, aquí propongo un modelo que presume una serie

de nociones y aspiraciones muy diferentes para la prosperidad humana y para la educación (resumidos en la figura 4).

FIGURA 4. Modelos neoliberales y centrados en la persona de Inclusión y Voz del Alumnado.

**Modelo de mercado neoliberal**

<b>Inclusión</b> como provisión organizacional prudencial
---

**Modelo centrado en la persona**

<b>Inclusión</b> como comunidad democrática centrada en la persona
--

<b>Voz del alumnado</b> como	
<i>Instrumental</i> (solitario)	<i>Instrumental</i> (plural)
<i>Perspectiva individual</i> Aprendizaje personalizado	<i>Perspectiva colectiva</i> Aprendizaje de alto rendimiento
<i>Voz</i> Voz individual	<i>Voz</i> Voz representativa
<i>Preocupación principal</i> Resultados instrumentales	<i>Preocupación principal</i> Utiliza todas las perspectivas para mejorar resultados
<i>Motor</i> Ambición individual	<i>Motor</i> Responsabilidad totalmente informada
<i>Modelo dominante</i> Elección consumista	<i>Modelo dominante</i> Organización educativa
<i>Cuestión principal</i> ¿Qué trabajo quiero / qué curso quiero seguir?	<i>Cuestión principal</i> ¿Cómo podemos aprender de todos para conseguir mejores resultados?

<b>Voz del alumnado</b> como	
<i>Comunitario</i> (individual)	<i>Comunitario</i> (mutuo)
<i>Perspectiva individual</i> Educación centrada en la persona	<i>Perspectiva comunitaria</i> Comunidad democrática
<i>Voz</i> Conversación relacional	<i>Voz</i> Diálogo infatigable
<i>Preocupación principal</i> Llevar una vida buena	<i>Preocupación principal</i> Co-crear una sociedad mejor / un mundo mejor
<i>Motor</i> Desarrollo personal	<i>Motor</i> Responsabilidad compartida para un futuro mejor
<i>Modelo dominante</i> Familia / amigos	<i>Modelo dominante</i> Comunidad de aprendizaje
<i>Cuestión principal</i> ¿Qué tipo de persona quiero llegar a ser?	<i>Cuestión principal</i> ¿Cómo fomentamos juntos una sociedad inclusiva?

La perspectiva de mercado neoliberal presupone una visión predominantemente individualista de los seres humanos y pone gran énfasis en la elección individual. Los individuos son alentados a verse a sí mismos como consumidores o clientes que deben hacer elecciones informadas de aprendizaje en la escuela, a menudo en conexión con oportunidades futuras en el mercado de trabajo. A nivel colectivo, una escuela comprometida con esta forma de trabajar toma como misión principal el producir los mejores resultados escolares para así maximizar su posición en rankings competitivos. La voz del alumnado es importante porque escuchando a

los estudiantes la escuela se convierte en una organización de aprendizaje efectivo que rinde cuentas y por lo tanto está más cercana a cumplir sus responsabilidades nucleares. La inclusión es entendida aquí como un asunto prudencial en el cual, al igual que la voz del alumnado, atender las demandas de aquellos con necesidades especiales es visto como un medio para mejorar y recibir el reconocimiento público en el mercado educativo.

La perspectiva centrada en la persona comienza también con individuos, pero su entendimiento de qué significa ser un individuo es bastante diferente. Ve a los individuos como personas, no como seres aislados y autosuficientes, sino como esencialmente relacionales. Como John Macmurray dijo, “nos necesitamos unos a otros para ser nosotros mismos” (MACMURRAY, 1961, 211). Una perspectiva centrada en la persona incluye la responsabilidad de elegir, pero son elecciones dentro del contexto de aspiraciones más profundas que las aspiraciones de mercado. Conciernen a cuestiones fundamentales que tienen que ver con cómo nos convertimos en buenas personas y los medios de responder a esas cuestiones son esencialmente a través del diálogo con los demás, a quienes queremos y respetamos. A nivel comunitario, la escuela comprometida con esta manera de trabajar asume como objetivo principal el desarrollo de una sociedad inclusiva y creativa a través de una democracia participativa que beneficia a todos. Aquí la voz del alumnado es importante, no tanto como estructuras representativas (aunque las tiene y funcionan bien), sino como un abanico completo de oportunidades diarias en las cuales los jóvenes pueden escuchar y ser escuchados, tomar decisiones y responsabilizarse de ambas cosas, del día a día y de la creación de un futuro mejor. La inclusión entendida con una perspectiva centrada en la persona es aquella que conlleva valorar los alumnos como personas, no como unidades de rendimiento, y su forma más radical va más allá de escuchar, con el objetivo de desarrollar un aprendizaje intergeneracional basado en la noción de responsabilidad compartida y democracia participativa.

### ***Enfoques dialógicos de la voz del alumnado y la inclusión***

Dados los ejemplos que he esbozado en los mini-estudios de caso y la jerarquía de valores que estoy defendiendo, ¿cuáles pueden ser las implicaciones para un enfoque de la voz del alumnado que sea humana en lugar de instrumentalmente inclusiva?

Comenzaré con los propósitos fundamentales de nuestro trabajo en las escuelas y atenderé a los valores, disposiciones y relaciones centrales que forman la base fundamental para “escuchar” de forma inclusiva. Después hablaré un poco sobre

qué podría significar esta forma de inclusión para los roles de los adultos y los jóvenes para quienes esta reciprocidad dialógica es importante.

Si confiamos más en la manera en que las personas se respetan mutuamente y en que sus roles adoptarán la flexibilidad y franqueza requeridas, entonces tendremos que considerar qué tipo de estructuras y espacios interpersonales necesitamos para que la acústica de la escuela esté atenta a la diversidad y al deleite a los que aspira nuestro trabajo. Además de proporcionar un abanico apropiado de oportunidades necesitamos también atender a los medios que desplegamos para escucharnos los unos a los otros con sensibilidad e imaginación. Todo esto proporciona una buena oportunidad para capacitar a aquellos de nosotros cuyas circunstancias y temperamento lo permitan para dirigir la educación centrada en la persona hacia su modelo más radical de comunidad democrática.

### **Valores, disposiciones + relaciones**

#### *1. Aprendiendo a escuchar con toda nuestra humanidad*

En un tiempo en que se asume que la educación y el aprendizaje son sinónimos, es importante recordar que las escuelas son solamente una manera de enfocar la tarea educativa, que hay otros objetivos legítimos, y que algunas veces, las escuelas olvidan e incluso corrompen sus responsabilidades educativas. Por lo tanto necesitamos ser conscientes en nuestro enfoque de voz del alumnado, de que los propósitos humanos que dan legitimidad a la educación son más amplios, que de su júbilo y su esperanza dependemos para nuestra supervivencia como especie. Cuando escuchamos a los jóvenes, cuando ellos nos escuchan, cuando los miembros de la escuela se comprometen mutuamente en su trabajo compartido, deben escucharse siempre dentro de un marco más amplio y profundo de *ser y llegar a ser* humano. Muchos de los fallos en el establecimiento de objetivos se originan en su tendencia a cortar el cordón umbilical entre el foco inmediato de la actividad y el propósito humano más amplio que le da su sentido y su legitimidad (FIELDING, 1999).

#### *2. El imperativo dialógico*

Esta forma profunda de escuchar no es solamente relacional, es dialógica y para tener éxito necesita una apertura genuina mutua, una reciprocidad interesada y despierta a la riqueza de la humanidad de cada persona, en lugar de una consulta desinteresada e indiferente. En la escuela inclusiva el interés reside en la otra persona, no como objeto o instancia, sino en toda su complejidad y

posibilidad. Es este tipo de relación en la que piensa Macmurray cuando insiste que “cualquier forma de enseñanza implica establecer relaciones personales entre alumno y profesor, y el éxito o fracaso de la enseñanza depende en gran parte del carácter y la calidad de dicha relación” (MACMURRAY, 1958). Cuando Howard Case recuerda que “los niños tienen su propia manera de expresar sus puntos de vista, a veces con gran potencia, no siempre lógica e inmediatamente inteligible para los adultos, pero demostrando siempre un profundo entendimiento, en estas ocasiones los adultos nos sentimos enriquecidos y revigorizados por pensamientos y sentimientos que no hemos iniciado nosotros” (CASE, 1978, 72), es este profundo respeto por un imperativo de diálogo el que facilita y ennoblece lo mejor del trabajo en Epping House School.

### *3. Insistente afirmación de posibilidad*

Al lado del imperativo de diálogo genuino del enfoque inclusivo, debiera estar la insistente, persistente afirmación de posibilidad. Revigorizada tanto por la furia en contra de lo que el teórico social y político brasileño Roberto Unger llama “el abandono de la humanidad ordinaria a un empequeñecimiento perpetuo” (UNGER, 2005, 46) como por una profunda creencia en el poder de los hombres y mujeres corrientes para crear nuevas y mejores maneras de estar en el mundo, esta generosidad de presunción requiere nuestra resistencia a la clausura. Requiere que asumamos lo mejor en lugar de lo peor de la gente joven, que mantengamos las opciones abiertas. Insiste en que no solamente contrarrestemos el confinamiento de expectativas convencionales o informales, sino que –al igual que pioneros como Alex Bloom en mi país (BLOOM, 1949; FIELDING, 2005) y Francisco Ferrer en España (FERRER, 1913)– neguemos la legitimidad de agrupación por habilidades, que promovamos emulación en lugar de competición, que elijamos motivación y reconocimiento comunitario en lugar de la parafernalia de calificaciones y premios.

## **Roles**

### *4. Reciprocidad radical: “mezcla de roles”, “ver de nuevo”, “reencuentro infatigable” y aprendizaje intergeneracional*

Un enfoque hacia la educación inclusiva, hacia la enseñanza, para tener alguna significación debe, a mi parecer, no sólo mantener las opciones abiertas, debe además empujar más y más fuertemente contra las rígidas tendencias de roles y regulaciones. Mientras ambas son necesarias para el florecimiento humano, deben permanecer provisionales, siempre accesibles a la responsabilidad radical

del espíritu humano. Esto se puede conseguir en parte a través de lo que Roberto Unger llama “desafío de roles y mezcla de roles” (UNGER, 1987, 563). Así pues, la mayor parte del trabajo de voz del alumnado más innovador en los últimos quince años, ha incluido alumnos a la cabeza del trabajo de investigación e indagación en sus escuelas y comunidades (p.e. HOLDSWORTH *et al.*, 2001; FIELDING y BRAGG, 2003) o acometiendo tareas previamente reservadas a adultos de alto estatus (por ejemplo, en el empleo de nuevos miembros del profesorado).

Una de las intenciones de la “mezcla de roles” es que los adultos y jóvenes se vean de forma diferente, a menudo de forma más expresiva y más agradecida. Por estas razones, en la escuela inclusiva las relaciones entre alumnos y entre adultos y jóvenes son menos estrictas y más exploratorias. Al reevaluarse mutuamente como personas y como desempeñando un rol, se alimenta un entendimiento nuevo, una sensación de posibilidad y un sentido de respeto entre jóvenes y adultos, una alegría mutua y una mayor sensación de deleite y responsabilidad compartida. Se invita a mantener una disposición favorable para ser sorprendido, para dar la bienvenida a lo imprevisto como señal del potencial de esta asociación para honrar y ocuparse de la diferencia de formas que resisten a las tendencias silenciadoras y homogeneizadoras de la posición y del poder.

En su más plena expresión la sinergia creativa que tiene esta mezcla de roles, ver de nuevo y el reencuentro infatigable se expresan claramente en el aprendizaje intergeneracional, una noción fundamental que, en mi opinión, promueve el siguiente paso importante en el desarrollo de la voz del alumnado.

### ***Espacios para escuchar: la acústica de la escuela***

#### ***5. Currículo y pedagogía***

Lo que se repite una y otra vez en ejemplos de enfoques inclusivos de la voz del alumnado es la necesidad de ir más allá del encasillamiento y avanzar hacia un enfoque omnipresente en el cual todos los jóvenes en la escuela tengan, a lo largo del día, gran número de oportunidades para el tipo de encuentros que he mencionado. En contextos así, la voz del alumnado no es ni elitista ni insólita; es la expresión vivida de un placer y una responsabilidad compartidos entre adultos y jóvenes hacia una manera particular de aprender y de vivir.

Un lugar importante para este avance es, por supuesto, el currículo formal e informal y la pedagogía, en cuyo corazón debe albergar tres imperativos. El primero tiene que ver con la necesidad de equipar a jóvenes y adultos con el deseo y la capacidad de interrogar seriamente lo dado y co-construir un conocimiento que

les ayude a llevar una vida conjunta rica y dichosa. El segundo imperativo alega que, mientras el conocimiento debe trascender lo local, debe no obstante empezar con las culturas, preocupaciones y esperanzas de los jóvenes mismos y de la comunidad a la cual la escuela pertenece. Por último, aunque quizá éste no sea un requerimiento curricular, una consecuencia de tomar en serio estos dos desiderata previos a menudo conduce a desarrollar formas integradas de investigación en las que los alumnos y la plantilla trabajan en pequeñas comunidades de aprendizaje. Dados estos tres desiderata, el alumnado tendrá, en su patrón diario de aprendizaje, muchas oportunidades de escuchar y ser escuchado en sus interacciones por compañeros y miembros de la plantilla, de iniciar y reaccionar al diálogo de manera audaz y sin trabas sin requerir ocasiones especiales o haber desarrollado una habilidad o confianza inusual.

## *6. Estructuras y espacios*

Estructuralmente la escuela inclusiva será consciente de los espacios arquitectónicos e interpersonales con el fin de que alienten múltiples formas diferentes de encuentros formales e informales con una multiplicidad de personas. Esto incluye “espacios subalternos” o espacios en los cuales grupos minoritarios, marginados o grupos emergentes pueden construir la confianza, capacidad y disposiciones necesarias que les habiliten a explorar y nombrar lo que es importante para ellos y también a adquirir la confianza y el deseo de enlazar con grupos diferentes y más grandes dentro y más allá de la comunidad escolar. Cuestiones clave que nacen de este tipo de trabajo incluyen: ¿cómo pueden las escuelas co-crear con jóvenes desaventajados una gama de “espacios en los que ocuparse de sí mismos”? ¿Cómo podemos asegurar que esos espacios no se conviertan en ghettos? ¿Cómo podemos averiguar si algunos espacios auspician la dependencia involuntariamente mientras otros hacen de puente a otros grupos y espacios públicos, culturas y prácticas escolares más amplias? ¿Cómo podemos abrir las presuposiciones, culturas y prácticas dominantes en las escuelas a perspectivas y entendimiento alternativos?

## *7. Narrativa personal y comunitaria*

La noción de narrativa es central en la escuela inclusiva al menos por dos razones. En primer lugar, es importante porque conecta de forma fundamental con uno de los propósitos clave de la educación: la construcción de significado. Existen múltiples espacios y oportunidades para los individuos, jóvenes y adultos, para dotar de sentido a su trabajo, de forma personal y como comunidad. En efecto, ambas formas están conectadas. La antropología del ser que las tradiciones más inclusivas de educación asumen es comunal en lugar de atomística. La



antropología de una noción inclusiva de comunidad es aquella que honra la diferencia y presupone el carácter sagrado de la persona como individuo.

La segunda razón tiene que ver con la conexión necesaria con la historia, con las tradiciones pioneras de educación inclusiva ejemplificadas anteriormente en el trabajo de Howard Case. No sólo tiene la historia mucho que enseñar a sus herederos contemporáneos en sentido cauto, sino que también provee muchos ejemplos de relevancia contra-hegemónica que nos recuerdan no sólo lo que ha sido sino también que, en la resonante frase de Ferry Wrigley, “otra escuela es posible” (WRIGLEY, 2006) dentro del sector escolar público.

## **Medios**

### *8. Formas y medios para escuchar*

El tipo de apertura existencial y de atención requeridas en la escucha inclusiva en una escuela inclusiva debe explorar también una amplia gama de formas en las cuales se cumple esa escucha. Si vamos a honrar e impulsar identidades diversas, a menudo emergentes, debemos elaborar formas imaginativas y proporcionadas de desarrollar nuestra escucha.

El trabajo de investigación y desarrollo más creativo en el campo de la voz del alumnado y la inclusión utiliza y desarrolla un notable abanico de enfoques (para una práctica introducción, ver BRAGG, 2007). Así encontramos las conocidas encuestas y cuestionarios, diferentes formas de entrevista, observación, formas tradicionales de consulta como consejos y fórums y formas más nuevas como buzones de sugerencias, cubículos de ideas, puestos de escucha y paredes de grafiti. Hay también un incremento en el uso de fotografía, dibujo, collage, enfoques multimedia y grabación de audio. Es particularmente excitante no sólo el uso de enfoques experimentales y multifacéticos como diarios, álbumes de recortes, visitas guiadas, “bedroom culture”, juguetes, juegos de rol y dramatizaciones, viñetas y escenarios, sino también su co-desarrollo con los jóvenes mismos (ver especialmente BUSER, 2009; RILEY y RUSTIQUE-FORRESTER, 2002).

## **Comunidad democrática**

Mis sugerencias finales para el desarrollo de un enfoque hacia la voz del alumnado que sea humana en lugar de instrumentalmente inclusiva nos lleva al territorio y tradiciones de la educación radical y, como tal, atraerá a unos más que a otros. A fin de cuentas quisiera hacer una conexión entre la escuela inclusiva y la escuela radical democrática, porque para mí ambas se ocupan del desarrollo

de prácticas y aspiraciones que expresan en sentido más pleno los principios filosóficos básicos de una forma de vida democrática –aquellos basados en libertad, igualdad y comunidad. Democracia aquí es mucho más que la manera como llegamos a decisiones las cuales nos comprometen a ciertos rumbos de acción como individuos y como comunidad; tiene que ver con la comunidad democrática, sobre nuestro cuidado y bienestar mutuo en la unicidad de nuestra humanidad compartida, que provee la base en la que se asienta la democracia y las aspiraciones justas y jubilosas a las que aspira (ver MACMURRAY, 1950). La comunidad democrática nos recuerda para qué es la democracia: nos provee también con medios adecuados para conseguirla.

Además de las ocho sugerencias perfiladas arriba, existen al menos dos vías más en las cuales las escuelas que comparten estas aspiraciones pueden avanzar en su trabajo hacia este campo. Tienen que ver con enfoques de responsabilidad y con el desarrollo de un fórum democrático comunitario como el que describe Howard Case en la Epping House School.

### *9. Obligación de dar cuenta como responsabilidad compartida*

En las disposiciones actuales de inspección externa las voces solicitadas de los jóvenes tienen un papel importante en materia de obligación de rendición de cuentas en la institución. En la escuela democrática inclusiva se entiende y representa mejor como forma de “responsabilidad compartida”, la cual es moral y políticamente situada, no conferida técnicamente como un mero trámite. No podemos saber más que de una manera superficial de qué somos responsables a no ser que regresemos a los propósitos educativos compartidos y desde ahí establezcamos una relación de creencias nucleares y del tipo de prácticas que pensamos que pueden ejemplificar su realización de una forma apropiadamente exigente y afirmativa. Los jóvenes pueden y deben estar involucrados en este proceso, un buen ejemplo es Bishops Park College, en Clacton, Inglaterra, una escuela para alumnos de 11 a 16 años donde hacia el final de su fase de desarrollo radical, desarrolló un Fórum de Investigación del cual emergió un marco de aspiraciones y prácticas que formaron la base del marco de responsabilidad del colegio (ver FIELDING *et al.*, 2006).

El Fórum de Investigación comprendía un grupo central de alumnos, padres, gobernadores, personal y un pequeño equipo de investigación y desarrollo de la Universidad. Particularmente pertinente a este contexto es la manera en la cual la relación entre adultos y jóvenes cambió con el tiempo. Ambos comenzaron a verse mutuamente con nuevos ojos. El deseo compartido de explorar temas de importancia relevante y de trabajar de nuevas maneras llevó, en muchas instancias,

no sólo a encuentros respetuosos y agradecidos y a un nuevo entendimiento, sino también al deleite mutuo y a la promoción de esta forma intergeneracional de trabajo. Produjo también un documento digno de mención, el cual ejemplifica la clase de responsabilidad compartida por la que abogo.

### *10. Reunión de Escuela*

El más pleno ejemplo de responsabilidad compartida –término que tiene una distinguida historia, particularmente en el contexto de los movimientos de educación radical del siglo XX (ver FIELDING, 2010)– yace en el desarrollo de la Reunión de la escuela dentro de la cual la comunidad al completo reflexiona sobre su vida compartida, sus logros y aspiraciones y crea sentido de su trabajo conjunto. En palabras del gran pionero David Wills, “es una disposición en la cual todos –adultos y niños– comparten la responsabilidad, todos con igual voz, y todos igualmente sujetos a la voluntad de la comunidad” (WILLS, 1966, 27). La Reunión de la escuela es el más potente e icónico de los contextos en los que la escucha inclusiva pasa de la cauta diligencia de la consulta a posibilidades de participación más exploratorias. Aquí la voz del alumnado es no sólo satisfecha, es también trascendida y transformada en una forma creativa de aprendizaje intergeneracional. Como el ejemplo de Epping House School sugiere, y como otros ejemplos radicales con jóvenes españoles corroboran (VULLIAMY, 1948), la Reunión, más que ninguna otra forma de experiencia escolar, ofrece una exigente y satisfactoria expresión de atención y deleite, no sólo en la unicidad de cada uno, sino en el poder creativo y la vivacidad de una comunidad democrática diversa e inclusiva.

Avances como estos dan por sentado, sin duda, la clase de intenciones educativas y las relaciones que he expuesto antes; al igual que sucede con la multiplicidad de espacios y oportunidades para la exploración y el desarrollo de identidades como las ejemplificadas en el trabajo de Leora Cruddas (Estudio de Caso 2, arriba). Dan por supuesto también la división de las escuelas más grandes en unidades semiautónomas tipificadas por el desarrollo del movimiento de escuelas-dentro-de-escuelas de los últimos cuarenta años (ver DAVIES, 2009). Aunque el tamaño no es garante de la clase de relaciones y prácticas que he descrito y argumentado, permanece como una precondition necesaria para su realización.

### ***“Algunos cambios deben empezar ahora, o no habrá principio para nosotras”***

Finalizo con dos citas. La primera es de un excelente sociólogo, Roger Dale, quien en una charla sobre educación comprensiva impartida en Madrid en 1988,

nos urgía a recordar el poder prefigurativo de la educación; su poder, no sólo para imaginar un futuro mejor, sino para crear uno ahora. Esta perspectiva sugiere que la educación a través de sus procesos, las experiencias que ofrece y las expectativas que crea, debe prefigurar, en microcosmos, una sociedad más igualitaria, justa y satisfactoria... Las escuelas no deben meramente reflejar el mundo del que son parte, deben ser críticas de él, y mostrar en sus propios procesos que sus deficiencias no son inevitables sino que se pueden cambiar. Apuntan a mostrar que la sociedad puede ser caracterizada por valores comunitarios al igual que individuales, que toda la gente se merece igual tratamiento e igual dignidad, que la habilidad académica no es la única medida de la persona, que el racismo y el sexismo no son ni inevitables ni aceptables (DALE, 1988, 17).

Mi segunda cita es de la escritora feminista Sheila Rowbotham, quien en su libro *Beyond the fragments* argumenta con elocuencia y urgencia que “algunos cambios deben empezar ahora o no habrá principio para nosotras” (ROWBOTHAM, 1979, 140). Tiene razón. Era verdad en los '60 y los '70 y es todavía verdad, no sólo para el feminismo, sino también para la educación inclusiva hoy.

### **Referencias bibliográficas**

- BLOOM, A.A. (1949). “Compete or Co-operate?”. *New Era*, 30(8), 170-172.
- BRAGG, S. (2007). *Consulting young people: A review of the literature*. Londres: Creative Partnerships.
- BUSHER, H. (2009). “Using participants’ photo-narratives to elicit their perspectives on social interactions in schools”, paper presented at the 1<sup>st</sup> International Visual Methods Conference. Leeds, UK, Septiembre.
- CASE, H. (1966). “A therapeutic discipline for living”. *New Era*, 47(7), 131-136.
- CASE, H. (1978). *Loving us: A new way of education*. Privately published [copy held by London University Institute of Education Library, Classmark zz SA6390].
- CEFAI, C. y COOPER, P. (2009). “The narratives of secondary school students with SEBD”. En C. Cefai y P. Cooper (Eds.), *Promoting emotional education: Engaging children and young people with social, emotional and behavioural difficulties* (pp. 37-56). Londres: Jessica Kingsley.
- CRUDDAS, L. (2001). “Rehearsing for reality: Young women’s voices and agendas for change”. *Forum*, 43(2), 62-66.
- CRUDDAS, L. y HADDOCK, L. (2003). *Girls’ Voices: Supporting girls’ learning and emotional development*. Londres: Trentham.

- DALE, R. (1988). "Comprehensive Education". Talk given to Madrid Conference, April, Unpublished, 28 pp.
- DAVIES, J.D. (2005). "Voices from the margins: The perceptions of pupils with emotional and behavioural difficulties about their educational experiences". En P. Clough, P. Gardner, J.T. Pardeck y F. Yuens (Eds.), *Handbook of emotional behavioural difficulties* (pp. 299-316). Londres: Sage.
- DAVIES, M. (2009). *Human scale by design*. Chew Stoke, Bristol, Human Scale Education.
- FERRER, F. (1913). *The origins and ideals of the modern school*. Londres: Watts.
- FIELDING, M. (1999). "Target setting, policy pathology & student perspectives: Learning to labour". *New Times Cambridge Journal of Education*, 29(2), 277-287.
- FIELDING, M. (2001). "Students as radical agents of change". *Journal of Educational Change* 2(3), 123-141.
- FIELDING, M. (2004a). "New wave student voice and the renewal of civic society". *London Review of Education*, 2(3), 197-217.
- FIELDING, M. (2004b). "Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities". *British Educational Research Journal*, 30(2), 295-311.
- FIELDING, M. (2005). "Alex Bloom: Pioneer of radical state education". *Forum*, 47 (2 & 3), 119-134.
- FIELDING, M. (2007). "Beyond «voice»: New roles, relations, and contexts in researching with young people". *Discourse*, 28 (3), 301-310.
- FIELDING, M. (2009). "Interrogating student voice: Pre-occupations, purposes and possibilities". En H. Daniels, H. Lauder y J. Porter (Eds.), *Educational theories, cultures and learning: A critical perspective* (pp. 101-116). Londres: Routledge.
- FIELDING, M. (2010). *Whole school meetings and the development of radical democratic community*. (En progreso).
- FIELDING, M. y BRAGG, S. (2003). *Students as researchers*. Cambridge: Pearson.
- FIELDING, M., ELLIOTT, J., ROBINSON, C. y SAMUELS, J. (2006). *Less is More? The development of a schools-within-schools approach to education on a human scale at Bishops Park College, Clacton, Essex*. Final Report to Department for Education & Skills Innovation Unit, October, 154 pp.
- FIELDING, M. y KIRBY, P. (2009). *Developing student-led reviews: An exploration of innovative practice in primary, special and secondary schools*. Unpublished conference paper.

- HART, R. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF International Child Development Centre.
- HOLDSWORTH, R., STAFFORD, J., STOKES, H. y TYLER, D. (2001). *Student Action Teams – An evaluation: 1999-2000*. Melbourne: Australian Youth Research Centre.
- INTERNATIONAL JOURNAL OF LEADERSHIP IN EDUCATION (2006). *Special Issue: Student Voice*, 9 (4), September-December.
- MACMURRAY, J. (1950). *Conditions of Freedom*. Londres: Faber.
- MACMURRAY, J. (1958). *Learning to be Human, Annual Moray House Public Lecture, 5 May*, unpublished.
- MACMURRAY, J. (1961). *Persons in Relations*. Londres: Faber.
- RILEY, K. y RUSTIQUE-FORRESTER, E. (2002). *Working with disaffected students*. Londres: Paul Chapman.
- ROWBOTHAM, S. (1979). "The women's movement and organizing for socialism". En S. Rowbotham, L. Segal y H. Wainwright, *Beyond the fragments: Feminism and the making of socialism* (pp. 21-155). Londres: Merlin Press.
- RUBIN, B.C. y SILVA, E.M. (Eds.) (2003). *Critical voices in school reform: Students living through change*. Londres: Routledge-Falmer.
- RUDDUCK, J. (2006). "The past, the papers and the project". *Educational Review*, 58 (2), 131-143.
- SHIER, H. (2001). "Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations". *Children and Society*, 15(2), 107-117.
- SILVA, E. (2001). "«Squeaky wheels and flat tires»: A case study of students as reform participants". *Forum*, 43(2), 95-99.
- THIESSEN, D. y COOK-SATHER, A. (Eds.) (2007). *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School*. New York: Springer.
- UNGER, R.M. (1987). *False Necessity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- UNGER, R.M. (2005). *What should the left propose?*. Londres: Verso.
- VULLIAMY, C. (1948). "Self government". En New Education Fellowship (Ed.), *Problems of child development: a contribution to the understanding of children's needs* (pp. 74-78). Londres: New Education Fellowship [electronic copies available on request from m.fielding@ioe.ac.uk].
- WILLS, W.D. (1966). "Persuasive discipline". *War Resistance* 2, (18-19), 25-28.
- WRIGLEY, T. (2006). *Another school is possible*. Londres: Bookmarks.

APÉNDICE 1. Patrones de asociación. Cómo los adultos escuchan a y aprenden de los alumnos en las escuelas.

<p><i>Alumnos como</i> <b>Fuente de información</b> <i>Personal utiliza información sobre el progreso y bienestar del alumno</i></p>		
<i>Aula</i>	<i>Unidad/ Equipo/ Dept.</i>	<i>Escuela</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plan de lecciones tiene en cuenta los resultados del alumno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejemplos del trabajo del alumno son compartidos entre miembros del personal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sondeo sobre la conducta del alumno</li> </ul>
<p><i>Alumnos como</i> <b>Agentes de respuesta activa</b> <i>El alumno es invitado al diálogo y la discusión para profundizar en el aprendizaje / decisiones profesionales</i></p>		
<i>Aula</i>	<i>Unidad/ Equipo/ Dept.</i>	<i>Escuela</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criterio explícito de evaluación atractivo + adaptable</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La agenda del equipo se basa en la evaluación por parte del alumno / sus perspectivas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alumnos en paneles de empleo / nominación de puestos</li> </ul>
<p><i>Alumnos como</i> <b>Co-investigadores</b> <i>Personal toma el papel principal de apoyo activo y visible de la voz del alumnado</i></p>		
<i>Aula</i>	<i>Unidad/ Equipo/ Dept.</i>	<i>Escuela</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo podemos desarrollar más independencia en el aprendizaje?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación de, p.e., trabajo de la Unidad de Historia, por parte del alumno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación conjunta del sistema actual de Informe</li> </ul>
<p><i>Alumnos como</i> <b>Creadores de saber</b> <i>Alumnos toman el papel principal de apoyo activo y visible del personal</i></p>		
<i>Aula</i>	<i>Unidad/ Equipo/ Dept.</i>	<i>Escuela</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué configuración de asientos asiste al aprendizaje?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Funciona el sistema de camaradería en el patio?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuál es la causa del bajo nivel de <i>bullying</i> en clase?</li> </ul>
<p><i>Alumnos como</i> <b>Autores conjuntos</b> <i>Alumnos y personal deciden juntos sobre un curso de acción conjunto</i></p>		
<i>Aula</i>	<i>Unidad/ Equipo/ Dept.</i>	<i>Escuela</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construcción conjunta de, p.e., una lección de matemáticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar una “lección de investigación” en pro del departamento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Paseo educativo conjunto de alumnos y personal</li> </ul>
<p><i>Aprendizaje intergeneracional</i> <b>Democracia participativa</b> <i>Compromiso / responsabilidad compartida por el bien común</i></p>		
<i>Aula</i>	<i>Unidad/ Equipo/ Dept.</i>	<i>Escuela</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alumnos + personal planifican lecciones para los más jóvenes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clases como “critical friends” en conferencia temática</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La Reunión de Escuela para decidir un asunto clave</li> </ul>

