

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

Departamento de Educación
Facultad de educación



Diseño, desarrollo y evaluación de cinco experiencias de voz del alumnado en escuelas de Cantabria (España).
Propuesta de una guía para centros educativos.



Tesis Doctoral
Noelia Ceballos López
Dirigida por: Dra. Teresa Susinos Rada
Santander, 2015
ISBN: 978-84-608-6049-5

UNIVERSITY OF CANTABRIA

Department of education

Faculty of education



Design, development and assessment of five
experiences of student voice in Schools of Cantabria
(Spain). Proposal for a school guide



Noelia Ceballos López

Directed by: Dra. Teresa Susinos Rada

Santander, 2015

ISBN: 978-84-608-6049-5

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

Departamento de Educación
Facultad de educación



Diseño, desarrollo y evaluación de cinco experiencias de voz del alumnado en escuelas de Cantabria (España).
Propuesta de una guía para centros educativos.



Tesis presentada por la licenciada
Noelia Ceballos López
para optar al grado de Doctora bajo la dirección
de la Dra. Teresa Susinos Rada
Santander, 2015
ISBN: 978-84-608-6049-5

INSTITUCIONES COLABORADORAS

Las instituciones que se presentan a continuación han colaborado en el desarrollo de este trabajo de investigación de diversa forma:

- El Ministerio de economía y competitividad a través de la obtención de una beca-contrato para la Formación de Personal Investigador (FPI) con referencia BES-2012-059084.



- La Universidad de Cantabria a través del Departamento de educación



- Proyecto de investigación dirigido por la Dra. Teresa Susinos Rada: Escuelas que caminan en la dirección inclusiva: aprendiendo de la comunidad local, la voz del alumnado y el apoyo educativo. MICINN, Ref. EDU2011-29928-C03-03

ÍNDICE DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	7
ABSTRACT IN ENGLISH	9
RESUMEN EN CASTELLANO	23
Capítulo 1. INTRODUCCIÓN	37
1.1. ¿Por qué una investigación sobre la voz del alumnado?	37
1.2. ¿Cómo hemos organizado el trabajo de investigación?	41
Capítulo 2. MARCO CONCEPTUAL DE LA INVESTIGACIÓN	43
2.1. El movimiento de Voz del alumnado.	43
2.1.1. Conceptualización del movimiento de voz del alumnado.	43
2.1.2. Principios e ideas que vertebran las comunidades democráticas.	49
2.1.3. Elementos para el análisis de las iniciativas de voz del alumnado	57
2.2. Aportaciones de otros movimientos al de Voz del Alumnado.....	76
2.2.1. Educación Inclusiva y Voz del alumnado	76
2.2.2. La Mejora Educativa desde la Voz del Alumnado.....	79
2.2.3. La participación y Voz del Alumnado como un derecho de la infancia	84
2.3. La voz del alumnado como herramienta de mejora docente y educativa.....	87
Capítulo 3. MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	93
3.1. La investigación cualitativa: un posicionamiento como investigadoras.	93
3.1.1. Fase de extensiva: Análisis amplio y a través de informantes claves de la participación en los centros educativos de Cantabria.	98
3.1.2. Fase intensiva: Documentación y análisis en profundidad de cinco experiencias de voz del alumnado en centros de educación infantil y educación primaria.....	101
3.1.3. Diseño de una guía para el desarrollo de experiencias de voz y participación del alumnado en centros de educación infantil y primaria.....	104
3.2. El proceso de producción y análisis de datos en la investigación cualitativa: las técnicas de producción de datos y el análisis de los mismos.	105
3.2.1. El proceso de producción y análisis de los datos en la fase extensiva.....	116
3.2.2. El proceso de producción y análisis de los datos en la fase intensiva	117
3.2.3. El proceso de producción y análisis de los datos en la fase de diseño de una guía para el desarrollo de experiencias de voz del alumnado	125
Capítulo 4. RESULTADOS DE LA FASE EXTENSIVA: ANÁLISIS DE LOS DISCURSOS DE ORIENTADORES/AS EDUCATIVOS Y ASESORES/AS DE FORMACIÓN SOBRE LAS INICIATIVAS DE PARTICIPACIÓN Y LA VOZ DEL ALUMNADO EN LA COMUNIDAD DE CANTABRIA.....	127
4.1. Reflexiones sobre la participación y voz del alumnado a la luz del discurso de los informantes claves.....	127
4.1.1. Necesitamos ampliar el concepto de participación y voz del alumnado	127
4.1.2. Es necesario caminar hacia un concepto de infancia como ciudadanía plena	129
4.1.3. Debemos de reflexionar sobre el sentido y alcance de las experiencias de participación y voz del alumnado que actualmente se desarrollan en los centros educativos	131
4.1.4. Es necesario reflexionar sobre las barreras que dificultan la participación y voz del alumnado y los aspectos que la facilitan.	138
4.1.5. Es necesario repensar los procesos de formación y el papel que la voz del alumnado puede tener como medio de mejora docente.	147
4.1.6. Un nuevo modelo de asesor/a de formación y de orientador/a que se defina por su apoyo en los procesos de inicio y desarrollo de experiencias de voz del alumnado.	150
4.2. Discusión de los resultados.....	153

Capítulo 5. RESULTADOS DEL ANALISIS EN PROFUNDIDAD DE CINCO EXPERIENCIAS DE VOZ DEL ALUMNADO EN CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA.....	157
5.1. Una mirada compartida a la participación y voz del alumnado	163
5.1.1. ¿Cómo se desarrolló esta etapa?	163
5.1.2. ¿Qué hemos encontrado?.....	170
5.1.3. ¿Cuáles son los principales aprendizajes que hemos realizado?	202
5.2. Proceso de consulta, deliberación y toma de decisiones por parte de los alumnos/as.	209
5.2.1. ¿Cómo se desarrolló la etapa?	210
5.2.2. ¿Qué hemos encontrado?.....	272
5.2.3. ¿Cuáles son los principales aprendizajes que hemos realizado?	278
5.3. Desarrollo del proyecto de mejora surgido de la voz del alumnado.	290
5.3.1. ¿Cómo se desarrolló la etapa?	291
5.3.2. ¿Qué hemos encontrado?.....	335
5.3.3. ¿Cuáles son los principales aprendizajes que hemos realizado?	337
5.4. Reflexionemos sobre la experiencia.	348
5.4.1. ¿Cómo se desarrolló la etapa?.....	348
5.4.2. ¿Qué hemos encontrado en esta etapa?	367
5.4.3. ¿Cuáles son los principales aprendizajes que hemos realizado?	398
Capítulo 6. DISEÑO DE UNA GUÍA PARA EL DESARROLLO DE EXPERIENCIAS DE VOZ DEL ALUMNADO.	407
6.1. Compartir aprendizajes como herramienta para animar la puesta en marcha de experiencias de voz del alumnado.	407
6.2. Estructura de la guía para el desarrollo de experiencias de voz del alumnado.....	412
Capítulo 7. CONCLUSIONS: SOME FINAL REFLECTIONS FOLLOWING OUR RESEARCH ON THE STUDENT VOICE.	443
7.1. Student voice experiences: moving towards the construction of more inclusive and democratic schools.....	443
7.1.1. Student voice experiences: different kinds of initiatives.....	444
7.1.2. Reflection on the culture of participation in the school: opportunities for team reflection.	446
7.1.3. Design of inclusive opportunities through support systems and diverse consultation and deliberation strategies.	448
7.1.4. Carrying out authentic processes for listening to students' proposals: a commitment to action.	451
7.1.5. Establishing dialogue as a central part of school life.....	452
7.1.6. Experiencing new relationships between teachers and students encourages the development of new ways of being a teacher and student: a process of recognizing the other.....	454
7.1.7. The presence of a management team which exercises pedagogic leadership.....	457
7.2. The student voice research process: a process full of dilemmas.	458
7.3. Some future lines of work.	462
Capítulo 8. CONCLUSIONES: ALGUNAS REFLEXIONES FINALES A LA LUZ DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE VOZ DEL ALUMNADO.	463
8.1. Acerca de las experiencias de voz del alumnado: un camino en la construcción de escuelas más inclusivas y democráticas.....	463
8.1.1. Las experiencias de voz del alumnado: iniciativas de diversa naturaleza.....	464
8.1.2. Reflexionar sobre la cultura participativa del centro: las oportunidades de reflexionar en equipo.....	467
8.1.3. Diseño de espacios inclusivos a través de estrategias de consulta y deliberación diversas y sistemas de apoyo.....	468
8.1.4. Llevar a cabo procesos de auténtica escucha de las propuestas de los alumnos/as: un compromiso con la acción.....	471
8.1.5. Establecer el diálogo como elemento central de la vida de la escuela.	473

8.1.6. Experimentar nuevas relaciones entre docentes y alumnado favorece el desarrollo de nuevas formas de ser docente y alumno/a: un proceso de reconocimiento del otro.....	475
8.1.7. La experimentación de nuevos roles por parte de los profesionales del apoyo educativo.....	477
8.1.8. La presencia de un equipo directivo que ejerza un liderazgo pedagógico.....	479
8.2. Acerca del proceso de investigación sobre voz del alumnado: un proceso lleno de dilemas al que dar respuesta como investigadora.....	480
8.3. Algunas líneas de trabajo futuro.....	483
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	562

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Perspectivas y/o acercamientos a la voz del alumnado.	46
Tabla 2. Características de las diferentes aproximaciones a la voz del alumnado.	46
Tabla 3. Principios que guían la voz del alumnado según diferentes autores.	50
Tabla 4. Principios que guían la voz del alumnado.	57
Tabla 5. Ejes de análisis de las experiencias de voz del alumnado por diferentes autores.....	58
Tabla 6. Ejes de análisis de las experiencias de voz del alumnado y cuestiones claves en cada uno de ellos.	60
Tabla 7. El objeto de la participación y el cambio por diferentes autores.	61
Tabla 8. Revisión de la tabla de Susinos y Ceballos (2012) “Distintos niveles de protagonismo de los estudiantes en las iniciativas de va según varios autores”	69
Tabla 9. Diferentes grados de implicación de los alumnos/as.	70
Tabla 10. Reflexiones comunes entre los movimientos de educación inclusiva y voz del alumnado.	77
Tabla 11. Diferencias “olas” en la mejora (Bolívar, 2004:35).	80
Tabla 12. Reflexiones comunes entre los movimientos de mejora educativa y voz del alumnado.	84
Tabla 13. Reflexiones comunes entre la declaración de derechos de la infancia y la voz del alumnado.	85
Tabla 14. Preguntas que ejemplifican los objetivos de esta investigación	96
Tabla 15. Centros que forman parte de la muestra de la fase intensiva.....	103
Tabla 16. Tipos de entrevista atendiendo al grado de apertura, propósito de la misma y número de sujetos.	107
Tabla 17. Tipos dimensiones de las observaciones según Friedrichs (1973 citado en Flick, 2004)	110
Tabla 18. Tipos de documentos para su análisis atendiendo a su carácter, elaboración y momento.....	113
Tabla 19. Mapa de las técnicas utilizadas en cada una de las fases de la investigación.	115
Tabla 20. Relación entre los tópicos de la entrevista y los propósitos.....	117
Tabla 21. Esquema del diario de campo resultante de las observaciones en la fase intensiva.	119
Tabla 22. Preguntas del cuestionario online para la evaluación de las experiencias por parte de los alumnos/as del CEIP Juan de Herrera.	122
Tabla 23. Preguntas de las entrevistas cortas de evaluación de las experiencias por parte de los alumnos/as.	122
Tabla 24. Documentos generados en cada fase de la experiencia de voz del alumnado documentadas organizados por centros educativos.	125
Tabla 25. Iniciativas de participación del alumnado señaladas por los asesores y orientadores.	133
Tabla 26. Resumen de las diferentes fases desarrolladas en las experiencias: sentido, momentos y estrategias utilizadas.....	162
Tabla 27. Principales momentos y estrategias de la fase: Mirada compartida a la participación y voz del alumnado.....	164
Tabla 28. Principales estrategias en la fase: El primer contacto con el centro y la configuración del equipo de trabajo.	164
Tabla 29. Principales estrategias en la fase: Reflexión compartida sobre la participación y voz del alumnado en cada centro educativo.	167
Tabla 30. Temas sobre los que giró el diálogo inicial con los maestros/as.	168
Tabla 31. Principales barreras y apoyos encontrados en la fase: Mirada compartida a la participación y voz del alumnado.....	170
Tabla 32. Una mirada al concepto de participación del alumnado.	177
Tabla 33. Una mirada al concepto de infancia y adolescencia.	182
Tabla 34. Los espacios de participación de las escuelas.	189
Tabla 35. Análisis de las barreras y apoyos para la ampliación de los espacios de voz del alumnado.	201
Tabla 36. Principales ámbitos o temas que se recogen en los informes de devolución en cada uno de los centros..	202
Tabla 37. ¿Cuáles son los principales aprendizajes realizados?: Mirada compartida a la participación y voz del alumnado.....	208
Tabla 38. Principales momentos y estrategias de la fase: Proceso de consulta, deliberación y toma de decisiones por parte de los alumnos/as.....	211
Tabla 39. Resumen de las estrategias de consulta y deliberación documentadas.	215
Tabla 40. Principales momentos y aspectos críticos de la estrategia: El buzón de aula/centro como medio de consulta y la asamblea como estrategia de deliberación.	216
Tabla 41. Principales barreras y apoyos encontrados en la estrategia: El buzón de aula/centro como medio de consulta y la asamblea como estrategia de deliberación.	236
Tabla 42. Principales momentos y aspectos críticos en la estrategia: Los representantes del alumnado como depositarios de las ideas de sus compañeros.....	237
Tabla 43. Principales barreras y apoyos encontrados en la estrategia: Los representantes del alumnado como depositarios de las ideas de sus compañeros.....	248
Tabla 44. Principales momentos y aspectos críticos en la estrategia: Combinación de formatos gráficos y escritos (fotografías y diario de campo). Proceso de consulta y deliberación en pareja o tríos: un proceso de ayuda entre iguales.....	249
Tabla 45. Principales barreras y apoyos encontrados en la estrategia: Combinación de formatos gráficos y escritos (fotografías y diario de campo). Proceso de consulta y deliberación en pareja o tríos: un	

proceso de ayuda entre iguales.	254
Tabla 46. Principales momentos y aspectos críticos en la estrategia: El diálogo como estrategia de consulta y deliberación en la escuela infantil.	255
Tabla 47. Principales barreras y apoyos encontrados en la estrategia: El diálogo como estrategia de consulta y deliberación en la escuela infantil.	260
Tabla 48. Principales momentos y aspectos críticos en la estrategia: Las observaciones de las maestras como medio de consulta y deliberación.	261
Tabla 49. Principales barreras y apoyos encontrados en la estrategia: Las observaciones de las maestras como medio de consulta y deliberación.	266
Tabla 50. Principales momentos y aspectos críticos en la estrategia: Las familias como mediadoras de las propuestas de sus hijos.	267
Tabla 51. Principales barreras y apoyos encontrados en la estrategia: Las familias como mediadoras de las propuestas de sus hijos.	272
Tabla 52. Principales propuestas para los diferentes objetos de mejora resultantes del proceso de consulta y deliberación.	276
Tabla 53. ¿Cuáles son los principales aprendizajes realizados?: Proceso de consulta, deliberación y toma de decisiones por parte de los alumnos/as.	289
Tabla 54. Principales estrategias de la fase: Desarrollo del proyecto de mejora surgido de la voz del alumnado.	291
Tabla 55. Principales momentos y aspectos críticos en la estrategia: Los alumnos/as como verificadores del cumplimiento de sus propuestas.	292
Tabla 56. Principales barreras y apoyos encontrados en la estrategia: Los alumnos/as como verificadores del cumplimiento de sus propuestas.	293
Tabla 57. Principales momentos y aspectos críticos en la estrategia: Los representantes del alumnado, como depositarios de las ideas de sus compañeros, trasladan al director de la escuela las propuestas de mejora.	294
Tabla 58. Principales barreras y apoyos encontrados en la estrategia: Los representantes del alumnado, como depositarios de las ideas de sus compañeros, trasladan al director de la escuela las propuestas de mejora.	296
Tabla 59. Principales momentos y aspectos críticos en la estrategia: El taller de las familias como medio de desarrollo de las propuestas surgidas de la voz del alumnado.	297
Tabla 60. Principales barreras y apoyos encontrados en la estrategia: El taller de las familias como medio de desarrollo de las propuestas surgidas de la voz del alumnado.	300
Tabla 61. Principales momentos y aspectos críticos en la estrategia: Cuando aumenta la implicación de los alumnos/as: Los alumnos/as como investigadoras de su barrio.	301
Tabla 62. Principales barreras y apoyos encontrados en la estrategia: Cuando aumenta la implicación de los alumnos/as: Los alumnos/as como investigadoras de su barrio.	311
Tabla 63. Principales momentos y aspectos críticos en la estrategia: Cuando aumenta la implicación de los alumnos/as: los alumnos/as lideran el proyecto de voz del alumnado.	312
Tabla 64. Principales barreras y apoyos encontrados en la estrategia: Cuando aumenta la implicación de los alumnos/as: los alumnos/as lideran el proyecto de voz del alumnado.	334
Tabla 65. ¿Cuáles son los principales aprendizajes realizados?: Reflexionemos sobre la experiencia y abramos horizontes.	347
Tabla 66. Principales estrategias de la fase: Reflexionemos sobre la experiencia.	349
Tabla 67. Tópicos y propósitos de la entrevista de evaluación con los docentes.	350
Tabla 68. Principales estrategias de la evaluación por parte de los alumnos/as.	352
Tabla 69. Principales características de la estrategia: El Videomatón: un espacio de diálogo sin la presencia adulta.	352
Tabla 70. Principales barreras y apoyos encontrados en la estrategia: El Videomatón: un espacio de diálogo sin la presencia adulta.	355
Tabla 71. Principales características de la estrategia: Entrevista a los alumnos/as en tríos.	355
Tabla 72. Principales barreras y apoyos encontrados en la estrategia: Entrevista a los alumnos/as en tríos.	358
Tabla 73. Principales características de la estrategia: Los alumnos/as lideran el diseño y desarrollo del proceso de evaluación.	360
Tabla 74. Preguntas de la encuesta de evaluación del proyecto de dos aulas de primaria trabajando juntas.	361
Tabla 75. Principales barreras y apoyos encontrados en la estrategia: Los alumnos/as lideran el diseño y desarrollo del proceso de evaluación.	365
Tabla 76. Valoraciones realizadas por el alumnado de las experiencias.	374
Tabla 77. Valoraciones realizadas por los maestros/as de las experiencias.	395
Tabla 78. Valoraciones realizadas por los maestros/as sobre el proyecto de investigación.	397
Tabla 79. ¿Cuáles son los principales aprendizajes realizados?: Reflexionemos sobre la experiencia y abramos horizontes.	405

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Fases de la investigación.....	98
Imagen 2. Docente dando apoyo al alumnado en el proceso de escritura de su propuesta para el buzón.	218
Imagen 3. La presencia y apoyo de la traductora.	219
Imagen 4. Fragmento de acta de la experiencia de aula.	220
Imagen 5. Paneles de la apertura del buzón de centro I (1 de 2).	221
Imagen 6. Paneles de la apertura del buzón de centro I (2 de 2).	221
Imagen 7. Paneles de la apertura del buzón de centro II (1 de 2).	222
Imagen 8. Paneles de la apertura del buzón de centro II (2 de 2).	222
Imagen 9. Asamblea de deliberación en el aula de 4º EP.	225
Imagen 10. Asamblea de toma de decisiones donde el secretario lidera el diálogo.	228
Imagen 11. Proceso de votación para la toma de decisiones.....	232
Imagen 12. Ejemplos de actas del proyecto de centro.....	235
Imagen 13. La asamblea de representantes donde está presente la maestra de infantil.	238
Imagen 14. Trabajo por grupos en la asamblea de representantes (1 de 2)	241
Imagen 15. Trabajo por grupos en la asamblea de representantes (2 de 2).	241
Imagen 16. Diario de una pareja de alumnas.....	252
Imagen 17. Plantilla de observación diseñada por las maestras.	263
Imagen 18. Documento-acta resultante del proceso de deliberación de las maestras.	264
Imagen 19. Panel de verificación de las propuestas (1 de 2).....	293
Imagen 20. Panel de verificación de las propuestas (2 de 2).....	293
Imagen 21. Asamblea de representantes con el director (1 de 2).....	295
Imagen 22. Asamblea de representantes con el director (2 de 2).....	295
Imagen 23. Fotografías de los recursos elaborados en el taller de familias.	299
Imagen 24. Trabajos de los alumnos/as sobre la actividad “Foto-denuncia”	304
Imagen 25. Trabajos de los alumnos/as sobre la actividad “Desde mi ventana”.....	305
Imagen 26. Trabajos de los alumnos/as sobre la actividad “Eslóganes”	306
Imagen 27. Entrevistas con la Presidenta de la Asociación de vecinos.	307
Imagen 28. Carta al alcalde de los alumnos/as de 4º EP.	308
Imagen 29. Alumnos/as de 4º EP depositando la carta al alcalde.....	309
Imagen 30. Parejas trabajando en los identificadores y en la plataforma Edmodo.	324
Imagen 31. Blog del proyecto interaulas.....	325
Imagen 32. Trabajo en parejas y/o tríos.....	327
Imagen 33. Alumnas por el centro, fuera del aula en tiempo de clases.....	329
Imagen 34. Fotografía del panel situado en el hall del centro.	332
Imagen 35. Asamblea en el hall.	334
Imagen 36. Videomatón.	354
Imagen 37. Entrevistas de evaluación a los alumnos/as de 4º EP.....	358
Imagen 38. Encuesta de evaluación del proyecto de dos aulas de primaria trabajando juntas.	361
Imagen 39. Asamblea de evaluación.....	363
Imagen 40. Diseño de la guía de voz del alumnado.	408

AGRADECIMIENTOS

Una vez finalizado el trabajo, tengo la oportunidad de dedicar un tiempo a pensar sobre el camino recorrido hasta llegar a este momento, la presentación de la investigación que me permitirá obtener el grado de Doctora en educación. Los sucesos se agolpan en la cabeza intentando organizarse. Sin embargo, una y otra vez viene a mi cabeza la afirmación de García Márquez: “La vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda para contarla”. En ese intento de narrar las decisiones y sucesos que me han traído hasta aquí, siempre hay un elemento común: siempre me encuentro acompañada. Muchas veces escuché que el desarrollo de la tesis doctoral es un camino largo e individual. Y es verdad, hay momentos difíciles, largos meses entre montones de datos, etc. Sin embargo, nunca estuve sola. Este trabajo es el resultado del empeño y apoyo de muchas personas, que a veces incluso sin saberlo, me han sostenido y animado.

En primer lugar quiero agradecer a las maestras/os y alumnos/as que han participado en las experiencias que se recogen en este trabajo. Estoy convencida de que esta investigación no hubiera sido posible, o al menos no de esta manera, sin ellos/as. Gracias por vuestra generosidad, por vuestra acogida. Gracias porque con vuestras palabras, ejemplos y acciones me habéis enriquecido profesionalmente pero sobre todo personalmente.

Del mismo modo, he de agradecer a mi directora, Teresa Susinos, su constante apoyo y disponibilidad. Gracias, porque confiaste en mí y me ofreciste la oportunidad de llevar a cabo este trabajo pero sobre todo, porque siempre has estado atenta a mi desarrollo académico y personal. Siempre disponías de un momento para preocuparte por mí, por mi ánimo y mis circunstancias. Has logrado inculcarme tu responsabilidad y compromiso como docente por la construcción de una escuela más inclusiva y democrática. Ha sido un placer caminar juntas académica y personalmente.

Gracias también al equipo de investigación IN-PAR con el que en estos años he tenido la oportunidad de trabajar. Estoy convencida de que no pude encontrar mejores compañeros/as. Gracias por vuestro apoyo, por la preocupación constante por mí y mi trabajo, por esos saludos cada día, los cafés al sol y las conversaciones compartidas, pero sobre todo porque siempre teníais una palabra de ánimo para los días más largos, una sonrisa para compartir. Esto ha hecho sin duda más agradable el camino. Gracias Adelina, Carlos, Susana R., Marta, Nacho, Susana, L. y Elia. En este grupo también se encuentra Ángela, futura doctora en educación, con la que he compartido despacho en el ático de la facultad, pero sobre todo, preocupaciones, angustias y algunas alegrías también.

He de hacer un especial agradecimiento a mi familia. A mis padres, no sé cómo agradecereros vuestra comprensión, ni cómo devolveros vuestra paciencia cuando las cosas no salían como yo pensaba. Gracias por las pequeñas cosas, que me han hecho más fácil los momentos más intensos, ese café con pastas que aparecía en mi

mesa en una tarde larga. A mi hermano por conseguir sacarme siempre una sonrisa, por disponer siempre de tiempo para escucharme. A mis abuelos, tíos y primo, gracias por esa llamada un domingo por la tarde para recordarme vuestro cariño. Estoy convencida que no hubiera llegado hasta aquí sin la confianza que todos/as depositasteis en mí, vuestro esfuerzo y amor.

Quiero hacer extensible este agradecimiento a aquellas personas que, si bien cuando miro a mi árbol genealógico no aparecen, puedo afirmar que son parte de mi familia. Algunos de ellos/as los conozco desde niños/as, a otros/as los he ido incorporando a mi familia en estos años de carrera y doctorado. Tiene que existir algo más intenso que un siempre gracias para expresar mi gratitud con vosotros/as. Gracias Pablo, por ofrecerme ese acto de bondad, de apoyo y comprensión ilimitado. Por compartir este camino conmigo, porque siempre que parecía que me quedaba sin fuerzas, aparecías para ayudarme a seguir adelante. Gracias también a mis compañeras de carrera, ahora amigas, Lucía, Julia (autora de la imagen de la portada. Muchísimas gracias) y Lines. Compartir con vosotras tardes de jazz, paseos o simples conversaciones es el mejor antídoto a los días largos. Gracias por vuestro cariño. No continuaré con la lista de nombres, porque probablemente no hay hojas suficientes para nombrar a todas las personas que me han acompañado en este camino (Olalla, Pepela, Sonsoles, Tere, etc.). Gracias a todos ellos/as porque nunca termine una conversación con ellos/as sin sentirme más reconfortada que al inicio.

Por último, me gustaría agradecer al Ministerio de economía y competitividad y a la Universidad de Cantabria por su ayuda económica para el desarrollo de este trabajo.

ABSTRACT IN ENGLISH

This research project, developed within the context of the educational movement known as the student voice, forms the basis for my doctoral thesis. In chapter 1 we explain the meaning and commitment to research on the student voice from our personal and professional experience as researchers. Chapter 2 conceptualizes aspects related to the differences found in student voice experiences. When the term the student voice is used in this research it is used as a metaphor for recognizing and asserting the right of students to participate and be involved in making decisions on areas relevant to school life, their learning and improvement processes. Therefore, the main objectives of the experiences analyzed in this research are to widen the areas for the active participation of students in all aspects relating to their lives, their education, their surroundings and the community, based on an understanding that their ideas, reflections and proposals provide excellent forces for change and educational transformation (Rudduck and Flutter, 2007; Grion and Cook-Sather, 2013).

As Fielding (2004) states, these initiatives seek to encourage shared reflection, dialogue and action between members of the educational community. What these initiatives raise is "a cultural change that opens spaces and minds, not only for sound but also for the presence and power of students"(Cook-Sather, 2006: 363). It means reflecting on how power is distributed in schools, who possesses it and how it is used (Arnot, 2006; Susinos and Rodríguez-Hoyos, 2011). In short, they present an invitation to reflect upon what Bernstein (2000) calls "the acoustics of the school".

What is proposed is to begin a process transforming power relations, traditionally hierarchical in schools, replacing them with a more horizontal distribution of power in which students are listened to and their proposals taken into account and put into action in educational improvement processes (Fielding, 2011). In other words, make students political subjects with a real voice (Gunter and Thomson, 2007), paying special attention to those students who are traditionally marginalized, silenced and have undergone a constant process of "disempowerment" (Fielding, 2011; Messiou, 2012; Susinos and Ceballos, 2012) because of their gender, age, ability or ethnicity. It is in these processes of dialogue and intergenerational learning between students and teachers where school culture is constantly rebuilt in search of higher levels of democracy and inclusion (Brenda, McMahon and Protelli, 2004). Only when we are open to dialogue and able to explain what we do and why we do it can we move towards the creation of an authentic deliberative democratic community.

While these initiatives have their own identity and meaning, they are not independent of other educational and social movements, they are different ways of achieving the same ends or at least sharing learning experiences during the process. In our research, the student voice movement is clearly related to Inclusive Education (Ainscow, Booth and Dyson, 1999; Stainback and Stainback, 2001;

Parrilla, 2002; Ainscow and Miles, 2008); Education Improvement processes (Bolívar, 2002; Fullan, 2002; Murillo and Krichesky, 2012); or movements in defence of the rights of children (Convención derechos del niño, 1989; Rudduck and Flutter, 2007).

To contribute to the conceptualization and debate with regard to these experiences we have identified six key ideas, six aspects that define the meaning and characteristics of student voice initiatives. The first of these is the one which enables us to reflect on *power and action*. They are experiences which seek to break down existing hierarchical relationships in schools, moving from a situation of “power over” others to “power with others”, that is power shared between adults and students (Arnot and Reay, 2007). Power which is not only present in dialogue processes but also in action, in other words, a situation where proposals resulting from the student voice are met (Fielding, 2001a, 2001b, 2011; Fielding and Bragg, 2003). The second aspect is *recognition of the other*, in this case the *students*. Overcoming visions of childhood which move away from the ideology of immaturity towards forms of greater recognition and empowerment (Kincheloe, 2007), as expert witnesses in school life (Hart, 1992; Dahlberg, Moss and Pence, 1999; Rudduck and Flutter, 2007; Susinos, 2009; Gaitán, 2010), as agents with “voice authority”, with the ability to interpret meanings with teachers, plan action and provide solutions (Macbeth, 2004 quoted in Martin, Worrall and Dutson-Steinfeld, 2005). The third aspect is *audience and authenticity*, that is, who the interlocutors with the students are and how this process is carried out. Shared dialogue and decision making processes require respect and commitment to student reflections (Rudduck and Fielding, 2006), in other words, adults should not impose processes which manipulate the ideas of students or which ignore their proposals. As highlighted by Fielding (2006) this requires teachers to develop emancipatory leadership characterized by the promotion of: ways of working and mutual learning between students and teachers; a school culture based on dialogue and collective reflection; the opportunity for students to lead proposals for change and dialogue; and for each decision to be explained and justified. The following aspect relates to making sure that experiences respond to *inclusive processes*, that is, the initiatives are designed as opportunities where students are present, can participate and be successful (in terms of receiving a reply) in essential areas of school life. Involvement which should guarantee that all students, without exception, find the means and formats which allow them to take part in educational improvement processes (Bragg, 2001; Silva, 2001; Susinos, 2009; Fielding, 2001a, 2001b, 2011). Furthermore, inclusion as a principle implies admitting that students are not a homogeneous group, with one voice, but that there are a diversity of voices with regards to people coexisting in the school which is why the student voice should be understood to be provisional, multiple and in constant development (Arnot, Reay, 2007; Susinos, 2009; Susinos and Rodríguez-Hoyos, 2011). The sixth aspect encourages us to review existing opportunities for participation and *design new spaces* where students acquire an enhanced role and

experience ways of collaborating between students and teachers, something which Fielding (1999) called radical collegiality. Finally, there is *dialogue*. Student voice initiatives respond to the dialogic imperative (Fielding 2011), that is, to the process of placing dialogue at the centre of school relations. As Lodge (2005) indicates, dialogue acquires a new dimension which goes beyond conversation, it is defined as the opportunity for building a shared narrative, where a “dialogue with the other” is produced, based on the recognition of the other as having the ability to deliberate and make proposals.

Together with the principles that should form the basis for student voice experiences we also propose a framework of analysis that allows us, on the one hand, to rethink experiences under development and on the other hand to question ourselves about some of the key aspects of those experiences which we would like to start. This analytical framework arises from the review and reformulation of an initial proposal presented in my end of Master project. This new proposal focuses on seven key areas: object of improvement; space and structure; level of pupil involvement; participation territory; level of education; format; and listening. In addition to the analysis of the different ways that each one can be set up we also propose some questions that seek to guide reflection. When we stop to think about the object of improvement we ask ourselves which aspects of school life students can talk about, share opinions about, take decisions on and propose improvements: organization, management and educational policy; the negotiation of the curriculum, teacher development, the physical and social environment of the school; or community intervention. Focusing on the consultation process seeks to question how students express their ideas, opinions and beliefs and whether the chosen format allows the student voice to be heard or, on the contrary, whether it acts as a means of silencing some students (Bragg, 2001; Cruddas, 2001; Fielding and Rudduck, 2002; Martínez Rodríguez, 2010; Fielding, 2011). It is important to point out that the idea of “voice” does not refer solely to oral language as a form of expression. Seeking to increase the level of involvement of students in educational and improvement processes in their daily lives is not tied to one single form of expression.

Thus, we should offer students different alternatives for expressing themselves on the same subject, for example: written techniques, oral techniques, visual or audio-visual techniques, dramatic expression and techniques supported by new technologies. With regard to opportunities for dialogue, we need to reflect on which strategies are implemented and if these facilitate or impede listening to all voices. Consequently we find opportunities for representation where a group of students, representing their peers, explain and justify the ideas and proposals of everyone, for example systems of delegates or school boards. On the one hand, we can find opportunities for direct participation and dialogue with different degrees of formality where formal structures, which have been previously decided, are presented with assigned roles etc., for example, carrying out a classroom assembly which debates issues that have been placed in the classroom mailbox. On the other

hand, we come across opportunities for informal participation in response to spontaneous moments generating debate or decision making processes. One of the key questions which needs to be considered when we want to analyze existing student voice experiences or begin new projects of educational improvement through pupil participation involves asking ourselves about the level of involvement in debates and deliberation processes that students have as well as their role in decision making processes. While many authors have defined these levels, We propose to continue working on this aspect, taking into consideration the more or less active role of the student and the level of support and directivity from teachers, going from those initiatives where teachers have a greater role in the course of the project to those experiences where students occupy a leading role in the improvement experience and teachers take on the role of facilitator and provide support (Fielding, 2001a, 2001b; Fielding and Bragg, 2003; Susinos, 2009). At lower levels we find experiences that, in our opinion, do not represent authentic participation. Continuing in our analysis of student voice experiences we find:: initiatives where students are seen as a source of information; others where students are invited to participate in projects led by adults; initiatives where students are considered to be co-researchers or researchers; and finally, experiences where students are agents for educational and social improvement (intergenerational learning). When we reflect on where the participation experiences are developed we find projects with different frameworks, that is, we wonder about the scope of the opportunity that students actually have, if it is restricted to one group of students, if it is developed in the context of the classroom, between classrooms or whether it involves the whole school or different schools or even if it goes beyond schools reaching out into the wider community. Meanwhile, when we analyze student voice initiatives we need to ask ourselves what level of education the student is in: infant education, primary education, secondary education or non-compulsory education where we find the baccalaureate, vocational training and/or university. We do it based on the consideration that the age of the students should not be an obstacle to promoting participation (Susinos and Rodríguez-Hoyos, 2011). Lastly, focusing on listening, we wonder who listens to the ideas of students in order to provide responses to their proposals. initiatives we do so with the knowledge that we need to listen to all students while these proposals are being implemented. Merely listening would be a trap given that it would do nothing to modify the status quo and the power of decision making would continue to be in the hands of adults. Therefore, we find experiences where the audiences are: classmates, teachers, school principals, school counsellors or local authority agents.

To conclude this process of analysis and definition of the meaning and characteristics of student voice experiences we would like to add one last reflection. When schools begin student voice experiences they start a process of transforming schools into more democratic and inclusive spaces. Places which welcome all students (Sapon-Shevin, 1999) and where students have structures

and opportunities for participation in which they feel safe and comfortable to carry out dialogues and decisions making processes for the common good (radical collegiality) (Fielding, 2011; Grion, 2014). This shift towards the construction of a school as a privileged space for the development of citizenship and learning the values of a democratic culture (Martínez Rodríguez, 2006; Bolívar, 2007; Bolívar, 2008; Susinos, 2009), requires the opportunity to have spaces for shared reflection which allow changing ways of doing and thinking. Based on this concept we will try and explain how teachers can acquire a deeper understanding of the processes of teaching and learning and of school life by listening to the student voice, an excellent tool for changing the way of thinking about their students and how they learn and therefore improve their teaching (Flutter, 2007b).

The aim of our research is to *understand, document and describe how pupil participation can be increased in schools through the in-depth analysis of five experiences developed in nursery and primary schools in the Autonomous Community of Cantabria, Spain.*

In order to do this, our research has been carried out within the *paradigm of qualitative research based on an ethnographic perspective*. In contrast to an aprioristic and closed hypothesis, we seek to understand and critically interpret the reality studied from the perspective and discussions of its subjects with the aim of obtaining learning which is more relevant and which allows us to transform the educational reality of schools (Hammersley and Atkinson, 1994). We have used the fundamental techniques employed in qualitative-ethnographic research for the process of producing data: the semi-structured interview, participant observation and the analysis of documents.

Among all the possibilities provided by qualitative interviews, taking into account the level of openness, purpose and number of subjects, without losing sight of our objectives, we opted for the semi-structured ethnographic interview (Fontana and Frey, 1994). We used this technique during various moments and phases of the research and with different objectives, but in all of these we designed a preliminary interview script, a sequence of topics and questions used to structure and guide the interview, but also allowing the opportunity for including new topics and for looking deeper into those ideas that emerge along the way (Hammersley and Atkinson, 1994; Tójar, 2006; Kvale, 2011).

With regard to the observations carried out, we opted for participant observation, where researchers carry out observations during agreed periods of time, prioritizing observation over participation in the activity, although with permission to intervene from time to time for clarification purposes. This was developed through a systematic registration of what was observed using field notes which then formed the basis for the creation of a field diary. This process was used in order to avoid data being transformed by the fragility and selectivity of our memory (Spradley, 1980 quoted in Flick, 2004; Angrosino, 2012).

In addition to the interviews and observations, the analysis of documents as a technique for producing data has also been used in this research. Through the

access to and analysis of documents we have been able to understand “sensitive concepts” (Blumer, 1954) which helped us to prepare the interviews and/or observations (Tójar, 2006) or access information which is not available through other techniques. There were different types of documents, some of these came from official sources (for example legislation established by the Department for Education in Cantabria) and others were generated by teachers and counsellors or by the students themselves with research aims, recounting the student voice experience developed.

In this research project, all the data was produced with the full consent of its subjects, something which clearly reflects an ethical positioning as researchers (Parrilla, 2010). During the development of the student voice experiences documented we made video recordings of all the initiatives, with the exception of the nursery school where, at the request of its teachers, no photographs or recordings are permitted. Moreover, after conducting the interviews we handed the transcriptions over to the interviewees so that they could make modifications before the information contained in the interviews was analyzed as long as these modifications did not substantively change the essence of the interview. It was this second version, reviewed by those involved, which was included in the research.

Taking into account the objectives, explained above, and the meaning and nature of a qualitative-ethnographic research project under the terms defined above, the research process was designed to address three moments or phases. The extensive phase of this study aims to create a broad view of the experiences of existing pupil participation in schools in Cantabria through the discourse of key informants: educational counsellors and training advisors. We carried out three semi-structured interviews with three school counsellors from different stages of education (two worked in nursery and primary schools and one in a secondary school) and the other three interviews with training advisors who carried out their work in different sectors of the community of Cantabria.

In chapter 4, dedicated to the results and conclusions taken from the discourses of the school counsellors and training advisors, two significant reflections can be identified: on the one hand, the presence of a restricted concept of participation and student voice linked to representation and the “vote”, moving away from the concept of a process of dialogue and deliberative decision making on fundamental aspects of school life.

This restricted concept can also be seen when they have been asked about participatory initiatives, they described initiatives which have been developed in secondary education and exceptionally in the later stages of primary education. When we discussed with school counsellors and training advisors what the reasons for the absence of initiatives in lower levels of education could be, As above explained that some teachers hold a view of childhood in which younger students are perceived as subjects lacking the ability to participate in deliberative processes or they do not have any useful ideas to contribute. These findings encourage us to design opportunities for shared reflection in schools, not for submitting teachers to

examination but rather to help us become aware of our discourse and actions with the objective of broadening their concept of the student voice and childhood (Hart, 1992; Dahlberg, Moss and Pence, 1999; Rudduck and Flutter, 2007; Susinos, 2009; Gaitán, 2010; Susinos and Ceballos, 2012). In short, their discourse demonstrates how missed opportunities in schools happen with regard to students taking part in the processes of deliberation and decision making over fundamental aspects of school life (San Fábian, 2009; Fielding, 2011; Fielding and Moss, 2012). This reflection is particularly evident in nursery school education and in the early years of primary education, where our informants have not identified any relevant participatory initiatives in the schools of Cantabria.

This brings us to our second reflection, the need to start design and development processes for student voice initiatives in these lower stages of education in order to understand the idiosyncratic characteristics they acquire, especially with students where oral language is not, or at least it is impossible for it not to be, the only method of communication.

The next stage of the research project is based on these two reflections: the intensive phase. While all phases of the research are vital for the final objective, this phase is especially relevant given that it involves the direct analysis of five experiences of the student voice in nursery and primary education. In line with the understanding we obtained from the school counsellors and training advisors, we need to increase our understanding of the characteristics that the student voice acquire in these stages of education. The knowledge obtained during this second phase of the research process is essential for creating a guide for the development of student voice experiences.

Initiatives aimed at increasing the participation of students in three schools have been analyzed: the University of Cantabria nursery school (0-3 year olds), and two state funded nursery and primary schools - Juan de Herrera and José Arce Bodega. In total five different types of initiatives have been documented, all of which began in the 2012-2013 academic year, although one of them was extended for another year (Nursery school).

- The University of Cantabria early childhood school has children from 4 months to 3 years old. The school was created with the aim of helping university workers manage family and work commitments. In the school was developed an initiative involving the whole school was developed with the objective of improving the school's garden. The garden is considered to be a space which is both educationally and pedagogically relevant to the school. A lot of effort has gone into its design (an allotment has been built and there has been an attempt to convert it into a "natural space" integrated into the landscape). It was chosen precisely because of this pedagogic consideration and the few opportunities that teachers have for thinking about it. This initiative posed a challenge which allowed us to experiment with other forms of consultation and pupil involvement which are not exclusively

- based on spoken language.
- The Juan de Herrera school is a state funded nursery and primary school in the Autonomous Community of Cantabria. It is in Maliaño, a locality near the provincial capital, Santander. An interclass initiative took place in this school in which students from Year 2 and Year 6 of primary education led a joint project on schools areas, documenting their favourite place in the school and reflecting on the reasons for this choice, the activities carried out there, the relationships they form, the materials they find, etc. This initiative meant, on the one hand, collaborative working between two teachers and two classes who had not worked together previously resulting in a joint research process. At the same time, this experience was an initiative led by students, who through a peer support system designed and carried out the project.
 - The José Arce Bodega school is a state funded nursery and primary school which is also located near the centre of Santander. This school is attended by students in the first and second stages of nursery education (there are 2 classes of 2 year olds) as well as primary school students. Three experiences were developed in this school:
 - One classroom experience, in Year 4 of primary education, which had 2 objectives for improvement: firstly, classroom learning dynamics and secondly improving the neighbourhood. It was this second objective which resulted in an experience of students taking on the role of researchers into their immediate surroundings. This initiative demonstrated a learning process in which students took part in decision making in relation to the curriculum for environmental studies, this subject was scheduled to be taught during the third quarter of the academic year.
 - A stage experience in which the two classes of 2 years olds (students in the first stage of nursery education students) and one class of 4 year olds (second stage nursery school students) participated. In this case, the focus for improvement was the school playground, a space designed for free time activities, without educational purpose, characterized by its location between blocks of flats, a concrete floor and its many limitations for play and interaction.
 - One experience which involved the whole school focused on improving the physical space used for the playground. This initiative had two phases: the first was linked to the process of consultation and deliberation between all primary school classrooms from Year 1 to Year 6, the second phase merged with the experience of nursery school education, in which all stages of education were represented. This initiative showed us how phases and participatory structures in schools involving all students, whatever their age, can be created.

Transversely to these different experiences, the student voice initiatives documented were developed over four phases or key moments as will now be explained. While each phase has its own identity, this project only acquires meaning through interaction between all of them. At the same time, although all the initiatives share these moments, in each school the phases are designed to adapt to the needs and characteristics of the school, resulting in locally designed student voice initiatives.

The first phase, which we call “A shared vision of participation and the student voice”, has a dual purpose: on the one hand, training a group of professionals who lead the experience. Following the presentation of the most characteristic features of the research, a work team made up of teachers and the researchers is created. This is a challenging time but also vital in the development of the experience which requires the negotiation of two key aspects: the first is that this is an open-ended research project. We asked students what aspects of the centre/classroom they considered needed improving. The result is unknown, but it is something which we will go on working together to achieve. The second is the establishment of the roles that each one of the members were going to develop within the framework of collaborative research. This implies breaking with preconceived ideas of the role of researchers as “experts”. The second objective, through the work of this team, was to understand in-depth, with all its complexity, what participating and listening to the student voice means, and how this took place within school culture in each one of the schools. To this end, through semi-structured interviews and participant observations during key moments we were able to access some fundamental aspects such as the concept of participation and childhood they hold or how opportunities for participation in the school/classroom were set up. Based on these considerations, we designed a report in terms of incidents of participation. Following this a process of dialogue began within the work team which attempted to provoke some questions in order to expand on initial ideas surrounding voice and childhood.

The second phase is the “Process of consultation, deliberation and decision making by students”. The aim of this phase is to consult students about what aspects of the school they want to improve using the question “What would you like to improve about your school/classroom?”. Students seek to provide answers using different strategies and forms of communication. This process of designing strategies creates a double challenge for the team: firstly, that consultation and deliberation strategies aimed at students allow all students’ voices to be heard, without exception, thus preventing the danger that hegemonic voices dominate the process. Secondly, there should be strategies that allow practical exercises of deliberative democracy where all the different proposals by students are debated and if they are rejected the reasons for this are fully justified.

Within the context of these considerations the following strategies were put into practice: consultation through the use of a classroom or school mailbox and the assembly as a space for deliberation; pupil representatives as depositories for

the ideas suggested by their peers; a combination of written and graphic formats (photographs, field diaries, blogs about the experience); a process of consultation and discussion in pairs or groups of three: a peer support process; dialogue with students: the classroom assembly and dialogue in informal play groups; the observations of the teachers as a means of consultation and deliberation; families as mediators of their children's proposals. Each of these strategies showed us a course to follow, a way of creating opportunities for dialogue between students and teachers. All of them experienced difficulties or barriers All of them experienced difficulties or barriers that were overtaken respecting the principles of inclusive and deliberative action. To this end, support processes were designed (Stainback and Stainback, 2001). In some cases, teachers and/or educational support professionals (the hearing and language specialist, the Chinese translator, etc.) acted as facilitators, in order to make consultation questions accessible to all the children involved, therefore allowing all children to put forward their improvement proposals. In other cases, for example, in the inter classroom experience between Year 2 and Year 6 primary students, it was the students themselves through a process of Peer tutoring who offered their support. It is also important to point out how these initiatives have demonstrated that when strategies and the necessary support systems are available all students get involved in dialogue and shared decision making processes. It is essential that the design of spaces for participation takes into account the inclusive aspect, for example, by making different communicative formats available. In this section we have presented powerful examples of how different formats, such as visual texts (photographs) (Macbeath, Myers and Demetriou, 2001; Kirby, 2001; Messiou, 2006; Bragg, 2007; Robinson and Taylor, 2008), are means of communication that promote inclusive processes. Thus, students that experience more difficulties with formats traditionally promoted by schools (written and oral) have been able to find a way of transmitting their proposals. Consequently, it has become apparent that the student voice is not linked solely to written and oral means of communication (Susinos and Ceballos, 2012). Moreover, it is important to stop and think about the consultation and deliberation strategies used with nursery school students: observation and family mediation of the voice of their children, have shown that age is not a criteria for exclusion in student voice initiatives given that other consultation methods and ways of giving the leading role to students not based exclusively on spoken language exist, thus fully developed oral language is not a prerequisite to participation. Lastly, we would like to look at a final key element of this phase: the authenticity of listening to students' proposals. We observed that in some processes produced during the experiences, teachers tried to accommodate the ideas of students to the proposals and convictions that they considered to be the most valuable. These processes that sought to maintain and reinforce the hegemonic voices of the adults (Hart, 1992; Bragg, 2007; Fielding, 2011) were subject to debate and reflection in the work team meetings, thereby limiting the process of reinterpretation. Thus, when teachers discuss their experiences a

shared process of analysis of what happened is produced, something which allows them to identify the actions and processes that limit the student voice and imagine, collaboratively, other alternatives.

The third moment or phase is defined as being the time for the “Development of the improvement project which has emerged from the student voice”, that is, the implementation and evaluation of the proposals, activities and projects chosen by students as a result of the process of dialogue, prioritization and decision making during the deliberation phase. It might appear that this stage forms the central part of the experience and research based on an understanding that only following the implementation of the proposals by the students changes begin to happen in the school. However, we have observed that the relevant change happens during the process of listening to the student voice. It is not that the activity that is developed as an improvement to the school is not relevant, it is fundamentally important, but that it is not relevant without having gone through the previous stages, the ones which allow trying out democratic processes favouring dialogue and deliberation that contribute to and modify the opportunity for participation that students had initially. The activities and/or projects that arose from the proposals by the students are clearly different from each other in each one of the experiences. This idiosyncrasy has produced significant differences in the level of involvement and decision making power that the students had in each experience. Therefore, initiatives that go from the role of the student as a source of information to one in which they are responsible for defining and developing the project, taking on the role of researchers into their own educational reality were documented (Hart, 1992; Shier, 2000, Brown, 2001; Fielding, 2001 a; 2001b; 2011; Fielding and McGregor, 2005; Mitra, 2007; Martínez Rodríguez, 2010; Susinos and Ceballos, 2012). While respecting this diversity, there is a key aspect that everybody should note: listening to the proposals of students requires a commitment to action. It is as important for students to have a space where they can make their contributions as it is to find answers to these. When their proposals are put into action students are witnesses to the improvements generated by these. The reasons why proposals have not been carried out, or just not at that moment, also need to be fully explained. Only from the consideration of the need to respond to students’ proposals can real change in the acoustics of the school be produced (Bernstein, 2000), that is, we can go from an exercise of power over everybody to shared power between adults and students (Arnot and Reay, 2007).

To conclude the initiatives, there was a final assessment phase of “Reflection on the experience”, involving teachers and students. This was not done with the objective of carrying out a final, qualifying evaluation but rather to provide a period of reflection on what had happened with the aim of extracting learning and opening new areas for work. Thus, the experience was concluded and new initiatives seeking to increase the level of pupil participation in aspects which increasingly are those that are fundamental to school and classroom life were produced. With regard to the teachers, the assessment of the experience was

carried out using semi-structured interviews. Some of these were carried out individually except for the two nursery school experiences where group interviews were conducted. Various strategies were used for the assessment of the experience by students. These strategies, designed by the work team, included: setting up a camera in continuous recording mode in order to create a space for dialogue without the presence of adults; and interviews with students in groups of three. In the experiences where students had led the design and development of the assessment process (interclassroom experience), they opted for the design and development of an online survey through the school's blog followed by a joint assembly.

In conclusion, the design, development and assessment of these initiatives has allowed us to demonstrate how the opportunity for participation is not linked to age. Age is not an obstacle for promoting opportunities for participation if strategies, ways of communicating and support systems are designed to allow students to express their opinions, and take part in debating and deliberation processes are designed. These initiatives have opened up opportunities for recognition, empowerment in the words of Kincheloe (2007), moving away from restricted ideas of childhood. A recognition which understands that students under the appropriate conditions and independent of their age, are agents with the ability and knowledge to understand and make decisions in educational improvement processes (Prieto, 2005; Susinos, 2009; Susinos and Rodriguez-Hoyos, 2011). These initiatives have offered a privileged opportunity for reflection and improving teaching. Listening to the student voice, through the process of dialogue and honest deliberation, is an exceptional way to gain a deeper understanding of teaching-learning processes and the organization and operation of schools (Flutter, 2007) given the unique knowledge and perspectives that students have of their schools and their learning which are not accessible through adult perspectives (Rudduck and Flutter, 2007).

To conclude this paper, our research has a third moment or phase: the elaboration of a guide for the development of student voice experiences and pupil participation aimed at bringing together learning extracted in the analysis of the experiences documented in the previous phase. Its objective is to inspire professionals in their work as well as being an aid for initial and on-going training in the implementation and development of these types of experiences. As we learned from experiences in the previous phase the student voice can be considered to be a tool for reflecting on current educational practice. As Bolívar (1997) pointed out, the exchange of knowledge and experience becomes a tool for developing and improving teaching allowing teachers to put their knowledge, ideas and action into practice. This guide has been divided into several sections. A brief introduction explains that the guide is a result of this research project and gives an explanation of its structure. The objective of the first section is to offer reflection on the concept of the student voice, that is, what these type of experiences mean and what their most relevant characteristics are. In order to do this, the aspects

used to define these initiatives will be explained. Secondly, the key moments or phases of starting and developing student voice initiatives will be presented. We will detail each of the four phases explaining their aims and some of the strategies used to carry them out. By way of example, we will briefly explain some of the strategies and processes used in the experiences documented, always taking into account the idea that these are examples, choices that other schools made to respond to their context. Thus they cannot be considered to be prescribed action, but rather ideas that encourage the design of new strategies where diverse forms of dialogue exist. In the final section we will reflect on some of the key aspects of opportunities for dialogue, reflection and improvement offered by these initiatives. In order to do this we will demonstrate the opportunities for reflection and improvement that teachers, students and school culture experience in the process of building more inclusive and democratic schools based on the conclusions of the analysis of the experiences documented in this research.

RESUMEN EN CASTELLANO

El trabajo de investigación que presentamos¹ a continuación para la obtención del grado de doctora se enmarca en el movimiento educativo de voz del alumnado. En el capítulo 1, explicamos desde la trayectoria personal y profesional de la investigadora, el sentido y compromiso con una investigación sobre la voz del alumnado. Dado que bajo este concepto se aglutinan experiencias de diferente naturaleza, en el capítulo 2 de este trabajo tratamos de conceptualizarlo, a través de los vectores que lo configuran. Cuando en este trabajo utilizamos la expresión de voz, hacemos uso de ella como metáfora para reconocer y reivindicar el derecho de los alumnos/as a participar e implicarse en la toma de decisiones de los aspectos relevantes de la vida de la escuela, de su aprendizaje y de los procesos de mejora. Por lo tanto, las experiencias objeto de análisis en este trabajo, tienen como propósito principal ampliar los espacios de participación activa de los alumnos/as en todos los aspectos que tienen que ver su vida, con su educación, con el entorno y la comunidad, entendiendo que sus ideas, reflexiones y propuestas son excelentes motores de cambio y transformación educativa (Rudduck y Flutter, 2007; Grion y Cook-Sather, 2013).

Como señala Fielding (2004), estas iniciativas buscan animar la reflexión, diálogo y acción, compartida entre los miembros de la comunidad educativa. Lo que estas iniciativas plantean es "un cambio cultural que abre espacios y mentes, no sólo para el sonido, sino también a la presencia y el poder de los alumnos"(Cook-Sather, 2006: 363). Supone reflexionar sobre cómo se distribuye el poder en la escuela, quién lo posee y qué uso hace del mismo. Supone cuestionarnos sobre cuál es el grado de poder de los alumnos/as para aportar ideas y reflexiones a los procesos de toma de decisiones en las escuelas (Arnot, 2006; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011). En definitiva, son una invitación a reflexionar sobre lo que Bernstein (2000) denomina "acústica escolar".

Lo que se propone es iniciar un proceso de transformación de las relaciones de poder, tradicionalmente jerárquicas de la escuelas, por otras más horizontales de poder distribuido, donde los alumnos/as son escuchados y sus propuestas tenidas en cuenta y llevadas a la acción en los procesos de mejora educativa (Fielding, 2011). Es decir, situar al alumnado como un sujeto político que tiene una auténtica voz (Gunter y Thomson, 2007), prestando una atención especial a aquellos alumnos/as que tradicionalmente, por razones de género, edad, capacidad o etnia son marginados, silenciados y han experimentado un proceso constante de "desempoderamiento" (Fielding, 2011; Messiou, 2012; Susinos y Ceballos, 2012). Es en estos procesos de diálogo y aprendizaje intergeneracional entre alumnos/as y docentes donde se reconstruye constantemente la cultura escolar buscando mayores cuotas de democracia e inclusión (Brenda, McMahon y Protelli, 2004). Únicamente cuando estamos abiertos al diálogo y la explicación de qué hacemos y por qué, caminamos en la construcción de una auténtica comunidad democrática

¹ A lo largo del trabajo se ha utilizado el plural mayestático y femenino al referirme a mí como investigadora.

deliberativa.

Estas iniciativas, aunque con entidad y sentido en sí mismas, no son independientes de otros movimientos educativos y sociales, diferentes caminos que tomamos para conseguir el mismo fin o que al menos en el camino recorrido comparten aprendizajes. En nuestro caso, el movimiento de voz del alumnado se relaciona de manera clara con la Educación Inclusiva (Ainscow, Booth and Dyson, 1999; Stainback y Stainback, 2001; Parrilla, 2002; Ainscow y Miles, 2008); los procesos de Mejora Educativa (Bolívar, 2002; Fullan, 2002; Murillo y Krichesky, 2012); o los movimientos en defensa de los derechos de la infancia (Convención derechos del niño, 1989; Rudduck y Flutter, 2007).

Para contribuir a la conceptualización y debate sobre estas experiencias, hemos definido seis ideas claves, seis vectores que definen el sentido y características últimos de las iniciativas de voz del alumnado. El primero de ellos, es el que nos permite reflexionar sobre el *poder y acción*. Son experiencias que buscan romper las relaciones jerárquicas existentes en las escuelas, transitando desde un “poder sobre” los demás hacia el “poder con los otros”, el poder compartido entre adultos y alumnos/as (Arnot y Reay, 2007). Un poder que no sólo se hace presente en los procesos de diálogo sino también en la acción, es decir, en el hecho de que las propuestas de mejora que surgen de la voz del alumnado encuentren respuesta (Fielding, 2001a, 2001b, 2011; Fielding y Bragg, 2003). El segundo de los vectores es el *reconocimiento del otro*, en este caso del *alumnado*. Superando visiones de infancia que se alejan de la ideología de la inmadurez hacia formas de mayor reconocimiento, de empoderamiento en palabras de Kincheloe (2007), como testigos expertos de la vida escolar (Hart, 1992; Dahlberg, Moss y Pence, 1999; Rudduck y Flutter, 2007; Susinos, 2009; Gaitán, 2010), como agentes con “voz con agencia”, con la capacidad de interpretar significados con los docentes, planificar acciones y aportar soluciones (Macbeth, 2004 citado en Martin, Worrall y Dutson-Steinfeld, 2005). El tercero de los vectores es la *audiencia y autenticidad*, es decir, quién o quiénes son los interlocutores de los alumnos/as y cómo se lleva a cabo este proceso. Los procesos de diálogo y toma de decisiones compartidas requieren del respeto y el compromiso con las reflexiones de los alumnos/as (Rudduck y Fielding, 2006), es decir, que los adultos no pongan en marcha procesos de manipulación de las ideas de los alumnos/as o ignoren sus propuestas. Esto requiere, como señala Fielding (2006) de docentes que desarrollen un liderazgo emancipatorio que se caracteriza por la promoción: de formas de trabajo y aprendizaje mutuo entre alumnos/as y docentes; de una cultura escolar basada en el diálogo y la reflexión colectiva; la posibilidad de que los alumnos/as lideren propuestas de cambio y diálogo; y donde cada una de las decisiones sea explicada y argumentada. El siguiente vector es el que promueve que las experiencias respondan a *procesos inclusivos*. Esto es, iniciativas que se diseñan como espacios donde los alumnos/as tienen presencia, participación y éxito (en términos de recibir una respuesta) en los asuntos esenciales de la vida escolar. Una implicación que debe garantizar que todos los alumnos/as, sin

excepción, encuentren los medios y formatos que les permitan tomar parte de los procesos educativos y de mejora (Bragg, 2001; Silva, 2001; Susinos, 2009; Fielding, 2001a, 2001b, 2011). Además, la inclusión como principio de todos los alumnos/as implica admitir que no son un grupo homogéneo, con una voz única, sino que existen diversidad de voces, tantas como personas conviven en la escuela, por tanto la voz del alumno/a debe ser entendida como provisional, en desarrollo y múltiple (Arnot y Reay, 2007; Susinos, 2009; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011). El sexto vector es el que nos invita a revisar los *espacios existentes de participación, y diseñar nuevos lugares*, donde los alumnos/as adquieren un mayor protagonismo y experimentan formas de colaboración entre alumnos/as y profesores, lo que Fielding (1999) denomina colegialidad radical. Por último, encontramos el vector *diálogo*. Las iniciativas de voz del alumnado responden al imperativo dialógico (Fielding, 2011), es decir, al proceso de situar el diálogo como elemento central de las relaciones escolares. Como Lodge (2005) indica, el diálogo adquiere una nueva dimensión más allá de la conversación, se define como el espacio de construcción de una narrativa compartida, donde se produce un “diálogo con” el otro, un sujeto al que se le reconoce su capacidad de deliberar y hacer propuestas.

Acompañando a los principios que deben vertebrar las experiencias de voz del alumnado proponemos también un marco de análisis que nos permita, por un lado, repensar las experiencias en desarrollo, y por el otro, preguntarnos sobre algunos aspectos claves en aquellas que queremos iniciar. Este marco de análisis surge de la revisión y reformulación de una propuesta inicial presentada en el trabajo fin de máster² que llevamos a cabo. Esta nueva propuesta se centra en siete aspectos básicos: objeto de mejora; espacio y estructura; nivel de implicación de los alumnos/as; territorio de participación; nivel educativo; formato; escucha. Además del análisis de las diferentes formas en las que pueden configurarse cada uno de ellos, proponemos unas preguntas que pretenden guiar la reflexión. Cuando nos detenemos a pensar sobre el objeto de mejora, nos preguntamos acerca de los aspectos de la vida escolar sobre los que los alumnos/as pueden hablar, opinar y tomar decisiones y proponer mejoras: la organización, gestión y política educativa; la negociación del currículum; la mejora docente; el entorno físico y social de la escuela; o la intervención en la comunidad. El eje del formato busca interrogarnos sobre la forma en la que los alumnos/as expresan sus ideas, opiniones y creencias así como si el formato elegido permite recoger la voz de todos los alumnos/as o, por el contrario, son medios de silenciamiento para algunos alumnos/as (Bragg, 2001; Cruddas, 2001; Fielding y Rudduck, 2002; Martínez Rodríguez, 2010; Fielding, 2011). Es necesario llamar la atención sobre la idea de que el concepto de “voz” no hace referencia únicamente al lenguaje oral sino a cualquier medio y forma de expresión. Recoge el propósito de buscar aumentar el grado de implicación de los alumnos/as en los procesos educativos y de mejora de la vida diaria, un hecho que no está ligado a un único medio de expresión. Por ello,

debemos ofrecer a los alumnos/as diferentes alternativas para expresarse sobre un mismo tema, por ejemplo: técnicas escritas, técnicas orales, visuales y/o audiovisuales, de expresión dramática y técnicas apoyadas en las nuevas tecnologías. En lo relativo a los espacios de diálogo, debemos reflexionar sobre qué estructuras de diálogo se ponen en marcha y si facilitan o dificultan escuchar todas las voces. Así encontramos espacios de representación, donde un grupo de alumnos/as en representación de sus compañeros exponen y defienden las ideas y propuestas de todos, por ejemplo, los sistemas de delegados o de consejo escolar. Por otra parte, encontramos espacios de participación directa y diálogo con diferentes grados de formalidad donde, en uno de los extremos se presentan estructuras formales, determinadas previamente, con roles repartidos, etc., por ejemplo, la realización de una asamblea de aula en la que se debaten los temas que, durante la semana, se han introducido en el buzón del aula. En el otro extremo encontramos las oportunidades y/o espacios de participación informales y que responden a momentos espontáneos de generación de debates y toma de decisiones. Una de las preguntas claves cuando queremos analizar las experiencias de voz del alumnado existentes o bien iniciar nuevos proyectos de mejora educativa a través de la participación de los alumnos/as, es aquella en la que nos interrogamos sobre el grado de implicación en los debates y procesos de deliberación así como en la toma de decisiones que tienen los alumnos/as. Si bien, muchos son los autores que han definido estos grados, nosotras proponemos un continuo, atendiendo al rol más o menos activo del alumno/a y al grado de apoyo del maestro/a, que va desde aquellas iniciativas donde los docentes tienen mayor protagonismo en el transcurso del proyecto hacia las experiencias en las que tienen un papel de facilitador y apoyo y donde el alumnado pasa a estar en primer plano siendo quien lidera la experiencia de mejora (Fielding, 2001a, 2001b; Fielding y Bragg, 2003; Susinos, 2009). Así encontramos experiencias que consideramos que no son de auténtica participación. En el proceso de experiencias de voz del alumnado encontramos: iniciativas donde el alumno/a es considerado una fuente de datos; otras donde los alumnos/as son invitados a participar de proyectos que lideran los adultos; iniciativas donde alumnos/as ejercen como co-investigadores o investigadores; y, por último, experiencias donde los alumnos/as son como agentes de mejora educativa y social (aprendizaje intergeneracional). Cuando reflexionamos sobre el territorio de desarrollo de las experiencias de participación encontramos proyectos con diferente marco, esto es, nos preguntamos acerca de hasta dónde llega el espacio que gestionan los alumnos/as, si se circunscribe a un grupo de alumnos/as, si se desarrolla en el contexto del aula, interaulas, implicando al centro, a diferentes centros o traspasando los muros de las escuelas hacia la comunidad. Por su parte, cuando analizamos las iniciativas de voz del alumnado atendiendo al nivel educativo: educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria, educación postobligatoria donde encontramos: bachiller, ciclos formativos y/o universidad, lo hacemos desde la consideración de que la edad de los alumnos/as no debe de ser un obstáculo para promover

sistemas de participación (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011). Por último en el eje de escucha, nos preguntamos por quién/quienes escuchan recogen las ideas de los alumnos/as con el fin de dar respuesta a las propuestas. Cuando hablamos de experiencias de voz del alumnado es tan importante la escucha a todos los alumnos/as como el que estas propuestas se lleven a la acción, la mera escucha sería un trampa ya que no modificaría el statu quo y el poder de las decisiones continuaría estando en los adultos. Así encontramos experiencias donde la audiencia son: compañeros/as; docentes; equipo directivo/orientador; o agentes y autoridades locales.

Para concluir este proceso de análisis y definición del sentido y características de las experiencias de la voz del alumnado, nos gustaría añadir una última reflexión. Cuando los centros inician experiencias de voz del alumnado comienzan un proceso de construcción de las escuelas como espacios más democráticos e inclusivos. Lugares que dan la bienvenida a todos los alumnos/as (Sapon-Shevin, 1999) y donde los alumnos/as disponen de estructuras y espacios de participación en los que se sienten seguros y cómodos para dialogar y tomar decisiones desde el compromiso con el bien común (colegialidad radical) (Fielding, 2011; Grion, 2014). Este cambio hacia la construcción de una escuela como espacio privilegiado de desarrollo de la ciudadanía y del aprendizaje de los valores propios de una cultura democrática (Martínez Rodríguez, 2006; Bolívar, 2007; Bolívar, 2008; Susinos, 2009), requiere de la oportunidad de disponer de espacios de reflexión compartida que permitan cambiar los modos de hacer y de pensar. Es desde esta idea, desde la que pretendemos explicar cómo, escuchando la voz del alumnado, los docentes puede adquirir una comprensión más profunda sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, y sobre la vida de la escuela, una excelente herramienta de cambio en la forma de pensar sobre sus alumnos/as y cómo aprenden, y por tanto, de mejora docente (Flutter, 2007b).

En nuestra investigación tenemos como propósito *comprender, documentar y describir cómo ampliar la participación del alumnado en los centros educativos a través del análisis en profundidad de cinco experiencias desarrolladas en centros de educación infantil y primaria de la Comunidad de Cantabria.*

Para ello, nos situamos en el *paradigma de investigación cualitativa desde una perspectiva etnográfica* ya que, lejos de partir de hipótesis apriorísticas y cerradas, buscamos comprender e interpretar críticamente la realidad estudiada desde la perspectiva y los discursos de los sujetos con el propósito de obtener los aprendizajes más relevantes que nos permitan transformar la realidad educativa de las escuela (Hammersley y Atkinson, 1994). Hemos acudido a las técnicas fundamentales utilizadas en investigaciones cualitativas-etnográficas para el proceso de producción de datos: la entrevista semiestructurada, la observación participante y el análisis de documentos.

De entre las diferentes posibilidades que las entrevistas cualitativas nos brindan, dependiendo del grado de apertura, propósito y número de sujetos, y sin perder como marco de referencia nuestro propósito, optamos por la entrevista

etnográfica semiestructurada (Fontana y Frey, 1994). Hicimos uso de esta técnica en diferentes momentos y fases de la investigación y con diferentes propósitos, pero en todas ellas diseñamos un guion previo de entrevista, una secuencia de temas y preguntas que estructuran y guían la entrevista, pero creando el espacio necesario de apertura para recuperar nuevos temas y profundizar en aquellas ideas relevantes que surgen a lo largo de la misma (Hammersley y Atkinson, 1994; Tójar, 2006; Kvale, 2011).

En relación a las observaciones realizadas, optamos por la observación participante, donde las investigadoras realizan observaciones durante períodos acordados de tiempo, priorizando la observación sobre la participación en la actividad, aunque pudiendo intervenir puntualmente en la misma con el propósito de aclarar el significado de lo ocurrido. Para su desarrollo, realizamos un registro sistemático de lo observado a través de las notas de campo, que serán la base para la construcción del diario de campo, dada la fragilidad y selectividad de nuestra memoria y con el fin de evitar ésta transforme los datos (Spradley, 1980 citado en Flick, 2004; Angrosino, 2012).

Además de las entrevistas y observaciones, en esta investigación está presente el análisis de documentos como técnica de producción de datos. A través del acceso y análisis de documentos hemos podido obtener “conceptos sensitivos” (Blumer, 1954) que nos ayuden a preparar las entrevistas y/u observaciones (Tójar, 2006) o bien acceder a información que no está disponible desde otras técnicas. Los documentos tenían diferente naturaleza, algunos de ellos procedían de fuentes oficiales (por ejemplo, la legislación establecida por la Consejería de educación de Cantabria) y otros, eran generados por los/as maestros/as y orientadores/as o por los propios alumnos/as con propósitos investigadores, relatando la experiencia de voz del alumnado desarrollada.

En esta investigación, todos los datos se producen con el pleno consentimiento e información de los sujetos lo que responde a un evidente posicionamiento ético como investigadoras (Parrilla, 2010). Tal es así que, durante el desarrollo de las experiencias de voz del alumnado documentadas realizamos grabaciones en video en todas las iniciativas, a excepción de la escuela infantil, donde por petición de las maestras, no existen imágenes. Este mismo compromiso lo encontramos cuando, tras realizar las entrevistas, les hacemos llegar la transcripción a los protagonistas con el fin de que puedan hacer modificaciones sobre ellas previas al análisis de la información siempre con la consideración de no cambiar sustantivamente la esencia de la entrevista. Era esta segunda versión, la revisada por los informantes, la que se incluiría en la investigación.

Atendiendo al propósito explicado previamente y al sentido y naturaleza de una investigación cualitativa-etnográfica en los términos definidos anteriormente, diseñamos el proceso de investigación atendiendo a tres momentos o fases.

La fase extensiva de este trabajo, busca construir una mirada amplia de las experiencias de participación del alumnado existentes en los centros educativos de Cantabria a través del discurso de informantes claves: orientadores educativos y

asesores de formación. Con el fin de acceder a sus discursos realizamos tres entrevistas semiestructuradas a tres orientadores/as de diferentes etapas educativas (dos que ejercen en centros de educación infantil y primaria y uno en un instituto de educación secundaria) y otras tres a asesores de formación que desarrollan su labor en diferentes sectores de la comunidad de Cantabria.

En el capítulo 4, dedicado a los resultados y conclusiones de extraídos de los discursos de los orientadores/as y asesores de formación, destacan dos reflexiones: por un lado, la presencia de un concepto restringido de participación y voz del alumnado, ligado a la representación y al “voto”, alejándose de concebirlo como un proceso de diálogo y toma de decisiones deliberativo sobre los aspectos nucleares de la vida escolar.

Este concepto restringido se ve reflejado también cuando, al ser preguntados por iniciativas de participación, nos describen iniciativas que principalmente se desarrollan en la etapa de educación secundaria y excepcionalmente en los cursos superiores de educación primaria. Cuando dialogamos con ellos/as sobre cuáles pueden ser las razones de la ausencia de experiencias en los niveles inferiores, exponen que algunos docentes poseen una concepción de la infancia, donde los alumnos/as de menor edad son vistos como sujetos que no tienen la capacidad de participar de los procesos de debate o que no poseen ideas de interés que pueden aportar a los mismos. Estas conclusiones, nos invitan a diseñar espacios de reflexión compartida en los centros, no para someter a examen a los maestros/as, sino para hacernos conscientes de nuestros discursos y acciones con el propósito de ampliar el concepto de voz del alumnado e infancia que tienen (Hart, 1992; Dahlberg, Moss y Pence, 1999; Rudduck y Flutter, 2007; Susinos, 2009; Gaitán, 2010; Susinos y Ceballos, 2012). En definitiva, sus discursos nos muestran cómo en las escuelas se suceden oportunidades perdidas para que los alumnos/as ejerzan su derecho de formar parte de los procesos de deliberación y toma de decisiones de los aspectos nucleares de la vida escolar (San Fábian, 2009; Fielding, 2011; Fielding y Moss, 2012). Una reflexión que se hace especialmente evidente en las etapas de educación infantil y en los primeros años de educación primaria, en las que, nuestros informantes, no han señalado ninguna iniciativa de participación relevante en las escuelas de la región.

Esto nos lleva a la segunda reflexión, la necesidad de iniciar procesos de diseño y desarrollo de iniciativas de voz del alumnado en estas etapas inferiores con el propósito de entender las características idiosincrásicas que adquieren, especialmente con el alumnado donde el lenguaje hablado no es, o al menos no puede no ser, el único medio de comunicación.

Son estas dos reflexiones, sobre las que se asienta el siguiente momento de la investigación: la fase intensiva. Si bien todas las fases son de vital importancia para el objetivo último, esta fase cobra especial relevancia ya que supone el análisis directo de cinco experiencias de voz del alumnado en las etapas de educación infantil y primaria. Tal y como se había desprendido de los discursos de los asesores de formación y de los orientadores/as educativos/as, es necesario

aumentar nuestra comprensión sobre las características que las iniciativas de voz adquieren en las etapas de educación infantil y primaria. El conocimiento obtenido en este segundo momento de la investigación es esencial para la construcción de una guía para el desarrollo de experiencias de voz del alumnado.

Se han analizado y documentado iniciativas que buscan aumentar la participación del alumnado llevadas a cabo en tres centros: la escuela infantil de la Universidad de Cantabria (0-3 años), el CEIP³ Juan de Herrera y el CEIP José Arce Bodega. En total se han documentado cinco iniciativas de diferente naturaleza, todas ellas se iniciaron en el curso 2012-2013, aunque una de ellas se extendió un año más (Escuela infantil).

- La Escuela Infantil de la Universidad de Cantabria es un centro educativo que acoge a niños/as desde los 4 meses a los 3 años. La escuela surgió con el propósito de ayudar a la conciliación familiar de los trabajadores de la universidad. En ella se llevó a cabo una experiencia que involucró a toda la escuela y que tuvo como objeto de mejora el jardín exterior de la escuela. Éste es un espacio considerado netamente educativo y pedagógicamente relevante en la escuela, y en el que se ha invertido esfuerzos en su diseño (construyendo un huerto e intentando convertirlo en un “espacio natural” integrado en el paisaje). Es precisamente esta consideración pedagógica y las escasas oportunidades que las maestras disponían para pensar sobre él, lo que invitó a su elección. Esta iniciativa supuso un reto que nos permitió experimentar con otros modos de consultar y protagonismo del alumnos/as que no son exclusivamente los que se basan en la palabra hablada.
- En el CEIP Juan de Herrera, es un centro público de la Comunidad de Cantabria, que imparte las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, localizado en Maliaño, una localidad próxima a la capital (Santander). En esta escuela se llevó a cabo una experiencia interaulas, en la que los alumnos/as de 2º y 6º de educación primaria lideraron una investigación conjunta sobre los espacios del centro, documentando su lugar favorito de la escuela y reflexionando sobre las razones de dicha elección, las actividades que allí realizan, las relaciones que establecen, los materiales que encuentran, etc. Esta iniciativa, supuso por un lado, el trabajo conjunto de dos tutoras y dos aulas, que anteriormente no habían trabajado juntas, en un proceso de investigación conjunta. Al mismo tiempo, esta experiencia se caracteriza por ser una iniciativa liderada por el alumnado, quien a través de un sistema de ayuda entre iguales, diseña y lleva a cabo el proyecto.
- Por su parte, el CEIP José Arce Bodega, un centro también de titularidad pública, está situado próximo al centro de Santander. Al mismo acude alumnado de educación infantil, tanto del primer ciclo al disponer de 2 aulas de 2 años, como del segundo ciclo, y alumnado de educación primaria.

³ CEIP: Centro público de educación infantil y primaria

En este centro, se desarrollaron tres experiencias:

- Una experiencia de aula, concretamente en 4º de educación primaria, que tuvo dos focos de mejora: en primer lugar, las dinámicas de trabajo del aula, y posteriormente, la mejora del barrio. Será este segundo objeto, el que dé lugar a una experiencia de alumnos/as como investigadores sobre su realidad más cercana. Esta iniciativa nos mostró un proceso de aprendizaje en el que los alumnos/as formaron parte de la toma de decisiones del currículo de la asignatura de conocimiento del medio previsto para el tercer trimestre del curso.
- Una experiencia de etapa en la que participaron las dos aulas de 2 años del centro (primer ciclo de educación infantil) y un aula de 4 años (segundo ciclo de educación infantil). En este caso, el objeto de mejora fue el patio escolar, un espacio concebido como tiempo libre, sin intención educativa, y caracterizado por encontrarse entre bloque de pisos, con suelo de cemento y con muchas limitaciones para el juego y la interacción.
- Una experiencia a nivel de centro que tuvo como foco de mejora el espacio físico del recreo. Esta iniciativa tuvo dos momentos: el primero ligado al proceso de consulta y deliberación de todas las aulas de educación primaria, desde primero a sexto. Y un segundo momento, de confluencia con la experiencia de la etapa de educación infantil, en la que estuvieron representadas todas las etapas educativas. Esta iniciativa nos mostró cómo pueden crearse momentos y estructuras de participación a nivel de centro en el que puedan estar implicados todos los alumnos/as independientemente de su edad.

De manera transversal a las diferentes experiencias, las iniciativas de voz del alumnado aquí documentadas se desarrollan en cuatro fases o momentos claves como explicaremos a continuación. Si bien, cada una de estas fases tiene identidad por sí misma, es únicamente desde la interacción de todas ellas desde donde el proyecto adquiere sentido. Al mismo tiempo, aunque todas las iniciativas comparten estos momentos, en cada centro las etapas se configuran adaptándose a las necesidades y características del centro, dando lugar a iniciativas de voz del alumnado localmente diseñadas.

La primera de las fases, a la que hemos denominado “Una mirada compartida a la participación y voz del alumnado”, tiene una doble finalidad: por un lado, la formación de un equipo de profesionales que liderará la experiencia. Así, tras la presentación en el centro de los rasgos más característicos de la investigación, se conformó el equipo de trabajo, formado por los maestros/as participantes y las investigadoras. Éste es un momento complejo, pero a la vez vital en el desarrollo de la experiencia que requiere de la negociación de dos aspectos claves: el primero de ellos, que esta es una investigación que tiene un final abierto. Preguntamos al

alumnado sobre qué aspectos del centro/ aula consideran necesarios mejorar y cuyo final desconocemos, pero que iremos construyendo conjuntamente. El segundo, el establecimiento de los roles que cada uno de los miembros íbamos a desarrollar en el marco de una investigación colaborativa. Eso supone romper con las ideas preconcebidas del papel de los investigadores como “expertos”. El segundo propósito era, a través del trabajo de este equipo, comprender en profundidad, y con la complejidad que posee, qué significa participar y escuchar la voz del alumnado, y cómo ésta se configuraba, en la cultura escolar en cada uno de los centros. Para ello, a través de entrevistas semiestructuradas y observaciones participantes de momento claves, pudimos acceder a algunos aspectos claves tales como el concepto de participación e infancia que poseían o cómo se configuraban los espacios de participación del centro y/o del aula. A partir de estas reflexiones, recogidas en un informe de devolución en términos de incidentes de participación, se inició un proceso de diálogo en el equipo de trabajo que pretendía provocar algunas preguntas para ampliar las ideas iniciales de voz e infancia.

El segundo momento es el “Proceso de consulta, deliberación y toma de decisiones por parte de los alumnos/as”. El propósito de esta fase es consultar al alumnado sobre qué aspecto/s quieren mejorar de la escuela a través de la pregunta: “¿Qué te gustaría mejorar de tu centro/aula?”. El alumnado busca da respuesta haciendo uso de diferentes estrategias y formatos de comunicación. Este proceso de diseño de las estrategias sitúa al equipo de trabajo ante un doble reto: en primer lugar, que las estrategias de consulta y deliberación al alumnado permitan escuchar la voz de todos los alumnos/as sin excepción, evitando que las voces hegemónicas asuman todo el protagonismo. En segundo lugar, deben ser estrategias que permitan llevar a cabo un ejercicio práctico de democracia deliberativa donde las diferentes propuestas del alumnado sean debatidas y justificado razonadamente en su defecto su rechazo.

Bajo estas consideraciones, se pusieron en marcha las siguientes estrategias: consulta a través del buzón de aula o de centro y la asamblea como espacio de deliberación; los representantes del alumnado como depositarios de las ideas de sus compañeros; combinación de formatos gráficos y escritos (fotografías, diario de campo, blog de la experiencia); proceso de consulta y deliberación en pareja o tríos: un proceso de ayuda entre iguales; el diálogo con el alumnado: la asamblea de aula y el diálogo en grupos informales de juego; las observaciones de las maestras como medio de consulta y deliberación; las familias como mediadoras de las propuestas de sus hijos/as. Cada una de estas estrategias nos mostró un camino, una forma de crear espacios de diálogo entre el alumnado y los docentes. Todas ellas experimentaron dificultades o barreras a las que se fueron dando respuesta con el propósito de que cumplieran con los principios de una acción inclusiva y deliberativa. Para ello, se diseñaron procesos de apoyo (Stainback y Stainback, 2001). En algunos casos, las maestras/os y/o los profesionales del apoyo educativo (maestra de audición lenguaje, traductora de chino, etc.) actuaron como facilitadores, de modo que las preguntas de consulta fueran accesibles así

como que todos los alumnos/as pudieran exponer sus propuestas de mejora. En otros casos, por ejemplo en la experiencia interaulas entre 2º y 6º de educación primaria, fueron los propios alumnos/as, a través de un proceso de ayuda entre iguales, los que ofrecieron su apoyo. También es necesario destacar cómo, estas iniciativas nos han mostrado que, cuando se dispone de las estrategias y apoyos necesarios, todos los alumnos/as se implican en los procesos de diálogo y toma de decisiones compartida. Para ello, es imprescindible que los espacios de participación diseñados sean pensados desde propósitos inclusivos, por ejemplo, disponiendo de diferentes formatos de comunicación. En este capítulo se han presentado ejemplos poderosos de cómo formatos, por ejemplo los textos visuales (fotografías) (Macbeath, Myers y Demetriou, 2001; Kirby, 2001; Messiou, 2006; Bragg, 2007; Robinson y Taylor, 2008), son medios de comunicación que pueden favorecer procesos inclusivos. De este modo, los alumnos/as que presentan más dificultades con los formatos que tradicionalmente propone la escuela (los medios escritos y orales), han encontrado el medio para trasladar sus propuestas. Así se ha hecho evidente que la voz del alumnado no está ligada únicamente a la oralidad o a la escritura (Susinos y Ceballos, 2012). En esta línea es imprescindible detenerse en cómo, las estrategias de consulta y deliberación llevadas a cabo con los alumnos/as de educación infantil: la observación y las familias mediadoras de la voz de sus hijos/as, han puesto en evidencia que la edad no pueden ser un criterio de exclusión en las iniciativas de voz del alumnado, dado que existen modos de consultar y dar protagonismo a los alumnos/as que no son exclusivamente los que se basan en la palabra hablada y que, por tanto, requerirían que estuviera ya desarrollado el lenguaje oral. Por último, nos gustaría detenernos en un último elemento clave de esta fase: la autenticidad de la escucha de las propuestas del alumnado. De manera puntual, se produjeron en algunas experiencias procesos en los que los maestros/as intentaron acomodar las ideas de los alumnos/as a las propuestas y convicciones que ellos/as consideran más valiosas. Estos procesos, que buscan mantener y reforzar las voces hegemónicas de los adultos (Hart, 1992; Bragg, 2007; Fielding, 2011), fueron objeto de debate y reflexión en los espacios de encuentro del equipo de trabajo limitando el proceso de reinterpretación. De este modo, cuando los docentes comparten sus experiencias se produce un proceso de análisis de lo sucedido, que les permite identificar las acciones y procesos que limitan la voz de los alumnos/as e imaginar, de manera colaborativa, acciones alternativas.

El tercer momento o fase se define por ser el momento de “Desarrollo del proyecto de mejora surgido de la voz del alumnado”, es decir, la puesta en marcha y evaluación de las propuestas, actividades y proyectos elegidos por el alumnado como resultado del proceso de diálogo, priorización y toma de decisiones de la fase de deliberación. Puede parecer que es este momento la parte central de la experiencia y la investigación al entender que, sólo desde la puesta en marcha de las propuestas de los alumnos/as, se movilizan los cambios en la escuela. Sin embargo, hemos podido observar que el cambio relevante se realiza en el camino,

durante el proceso de escucha de voz del alumnado. No es que la actividad que se desarrolla como mejora del centro no sea relevante, es imprescindible, sino que no lo es sin las fases previas, que son las que permiten experimentar los procesos democráticos al favorecer un diálogo y deliberación que contribuye a modificar el espacio de la participación que el alumnado tenía inicialmente. Las actividades y/o proyectos que se derivan de las propuestas de los alumnos/as son claramente diferentes entre sí para cada una de las experiencias. Dicha idiosincrasia ha producido diferencias significativas en el grado de implicación y poder de toma de decisiones que los alumnos/as tuvieron en cada experiencia. Así se documentaron iniciativas que van desde un papel del alumnado como fuente de información hasta el de ser responsables de definir y desarrollar el proyecto, adoptando el rol de investigadores de su realidad educativa (Hart, 1992; Shier, 2000, Brown, 2001; Fielding, 2001 a; 2001b; 2011; Fielding y McGregor, 2005; Mitra, 2007; Martínez Rodríguez, 2010; Susinos y Ceballos, 2012). Aunque respetando esta diversidad, existe un aspecto clave que todas ellas deben atender: la escucha de las propuestas de los alumnos/as requiere de un compromiso con la acción. Es tan importante que los alumnos/as tengan un espacio donde poder realizar sus aportaciones como que estas encuentren respuesta. Bien, porque son llevadas a la acción y los alumnos/as son testigos de las mejoras generadas, o en su defecto, explicar de un modo comprensible para todos los alumnos/as las razones por las que sus ideas no se han llevado a cabo, o por qué no al menos en este momento. Sólo desde la consideración de la necesidad de dar respuesta a las propuestas del alumnado se puede producir un cambio real en la acústica de la escuela (Bernstein, 2000) es decir, podremos pasar de un ejercicio del poder sobre los demás al poder compartido entre adultos y alumnos/as (Arnot y Reay, 2007).

Finalmente, para concluir las iniciativas, hubo un momento final de evaluación, de "Reflexión sobre la experiencia", por parte de los docentes y del alumnado, no con el interés de llevar a cabo una valoración final calificadora sino más bien de configurarse como un momento de reflexión sobre lo ocurrido con el propósito de extraer aprendizajes y abrir nuevos espacios de trabajo. De este modo, se produce el cierre de la experiencia y el punto de inicio de nuevas iniciativas que buscan aumentar el grado de participación de los alumnos/as en aspectos cada vez más nucleares de la vida de la escuela y el aula. En el caso de las maestras/os, la valoración de la experiencia se llevó a cabo a través de entrevista semiestructuras. Algunas de ellas, se llevaron a cabo de manera individual salvo en las dos experiencias de educación infantil que, las entrevistas se realizaron en grupo. En el caso del alumnado, las estrategias elegidas han sido diversas. En el caso de las estrategias que fueron diseñadas por el equipo de trabajo encontramos: la realización de un videomatón como espacio de diálogo sin la presencia adulta; y entrevistas a los alumnos/as en tríos. En el caso, en el que los alumnos/as lideraron el diseño y desarrollo del proceso de evaluación (experiencia interaulas), estos optaron por el diseño y desarrollo de una encuesta online a través del blog del centro y la posterior realización de una asamblea conjunta.

En conclusión, el análisis y documentación de estas iniciativas nos ha permitido mostrar cómo las posibilidades de participación no están ligadas a la edad, esta no es un obstáculo para promover espacios de participación si se diseñan estrategias, formatos de comunicación y apoyos que permitan a todos los alumnos/as expresar sus opiniones y formar parte de los procesos de debate y deliberación. Estas iniciativas han ofrecido oportunidades de reconocimiento, empoderamiento en palabras de Kincheloe (2007), que nos alejan de ideas restrictivas sobre la infancia. Un reconocimiento que pasa por entender que los alumnos/as, en las condiciones adecuadas e independientemente de su edad, son agentes con la capacidad y conocimiento para comprender y tomar decisiones en los procesos educativos y de mejora (Prieto, 2005; Susinos, 2009; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011). Del mismo modo, estas iniciativas han ofrecido un espacio privilegiado de reflexión y mejora docente. Escuchar la voz del alumnado, a través de procesos de diálogo y deliberación honestos, es una vía excepcional para obtener una comprensión más profunda de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la organización y funcionamiento del centro/aula (Flutter, 2007) dado que los alumnos/as disponen de conocimientos y perspectivas únicas acerca de sus escuelas y su aprendizaje a las que desde la visión adulta no podemos acceder (Rudduck y Flutter, 2007).

Para concluir este trabajo, nuestra investigación tiene un tercer momento o fase: la elaboración de una guía para el desarrollo de experiencias de voz y participación del alumnado. Estas líneas de acción, buscan recoger los aprendizajes extraídos en el análisis de las experiencias documentadas en la fase anterior. Su propósito es el de inspirar a profesionales en ejercicio, así como servir para la formación inicial y permanente, sobre la puesta en marcha y desarrollo de experiencias de esta naturaleza. Los aprendizajes extraídos de experiencias previas de voz del alumnado pueden ser considerados como herramientas de reflexión de la práctica educativa actual. Tal y como señala Bolívar (1997), el intercambio de conocimientos y experiencias se convierte en una herramienta en el desarrollo y mejora docente que permita a los docentes movilizar sus conocimientos, ideas y acciones. Esta guía se ha estructurado en las siguientes partes. Tras una breve introducción donde se detalla que la guía es el resultado de este trabajo de investigación y una explicación de su estructura, presentaremos el primero de los apartados. Éste tiene como propósito reflexionar sobre el concepto de voz del alumnado, es decir, cuál es el sentido de las experiencias de esta naturaleza y cuáles las características más relevantes. Para ello, explicamos los vectores con los que definimos estas iniciativas. En segundo lugar, presentamos las fases o momentos claves de la puesta en marcha y desarrollo de iniciativas de voz del alumnado. Nos detenemos en cada una de las cuatro fases explicando su propósito y algunas de las estrategias para llevarlas a cabo. A modo de ejemplo, recogeremos brevemente algunas de las estrategias y procesos puestos en marcha en las experiencias documentadas, siempre reforzando la idea de que estas son ejemplos, elecciones que realizaron otros centros para dar respuesta a su contexto. Por ello,

no pueden entenderse como recetas, sino más bien como ideas que animan a diseñar nuevas estrategias donde estén presentes diversos formatos de diálogo. Posteriormente, en un último apartado, reflexionaremos sobre algunas claves de las oportunidades de diálogo, reflexión y mejora que ofrecen estas iniciativas. Para ello, partiendo de las conclusiones del análisis de las experiencias aquí documentadas, nos detendremos a exponer las oportunidades de reflexión y mejora que experimentan los docentes, el alumnado y la cultura del centro en la construcción de escuelas más inclusivas y democráticas.

Capítulo 1. INTRODUCCIÓN

En este primer momento, nos detenemos⁴ a presentar el trabajo de investigación que aquí recogemos. Buscamos situar a los lectores en el contexto en el que decidimos emprender este trabajo, así como hacer explícitas las razones y preguntas que nos llevaron a emprender este camino. Proponemos responder, pero sobre todo respondernos, a la siguiente pregunta: ¿por qué una investigación sobre la voz del alumnado? Esperamos poder transmitir la ilusión y pasión que esta investigación ha despertado en nosotras y compartir las preguntas y reflexiones que puede aportar esta tesis doctoral al debate educativo. En un segundo momento, realizaremos un breve recorrido por la estructura del texto, presentando algunas aclaraciones, dilemas y reflexiones.

1.1. ¿Por qué una investigación sobre la voz del alumnado?

*S(A) se acerca a la T (D) y le dice al oído
si es obligatorio participar; él no quiere.
T (D) le pregunta si no le gusta la idea de las fotos,
él no responde pero parece agobiado. [...] La T (D)
se da cuenta de que S(A) está llorando.
T (D) le abraza y le dice que ella le promete que se
lo va a pasar bien pero que “si lo probamos y no
nos gusta se puede dejar”.
“Ya sé que las cosas nuevas te agobian un poco pero
ya verás cómo lo pasamos bien”.*

(JDH_CONSULTA_DELIBERACION_DESARROLLO)

Cuando me encuentro presentando esta tesis doctoral, intento recordar cuál fue el momento, la frase, la persona o personas, que me empujaron hasta aquí. Pero no soy capaz de imaginar un único instante o suceso. Estoy convencida de que las elecciones que tomé en mi vida personal y formativa son las que me han llevado hasta este punto: la presentación de esta investigación. Decisiones todas ellas, marcadas por las personas, docentes y compañeros/as, con las que compartí tiempo y reflexiones sobre la educación durante mi formación como maestra de educación infantil, pero también con aquellas personas que me encontré fuera de la institución escolar. Al mismo tiempo que me formaba en la universidad colaboraba como voluntaria, y aún lo hago, en una asociación que trabaja con niños/as y jóvenes. Inicialmente empezamos como una asociación de tiempo libre que buscaba mostrar a los jóvenes alternativas de ocio. Sin darnos cuenta comenzamos a cambiar nuestros objetivos. Cuando nos detuvimos a escuchar a muchos de nuestros chavales entendimos que sus realidades eran tan complejas que no podían entenderse únicamente desde la mirada del tiempo libre. Muchos de ellos pasaban, y siguen pasando, por circunstancias personales, familiares, sociales, económicas y escolares complicadas. En ocasiones, nos preguntábamos, y nos

⁴ A lo largo de este trabajo utilizaré el plural mayestático y femenino al referirme a mí como investigadora.

preguntamos, cómo es posible que una sociedad que se llama del bienestar no tenga una red social suficientemente fuerte que sostenga a estos niños/as y/o jóvenes. Al mismo tiempo que veía y actuaba en esta realidad, me iba formando como maestra de educación infantil y posteriormente como psicopedagoga. Comprendí que la escuela debe convertirse en una parte de esa red social. Sin embargo, lo que las historias de estos niños/as y jóvenes nos mostraban es que para ellos/as la escuela no se convertía en un lugar de seguridad, no era un entorno acogedor si no un lugar hostil, donde eran señalados, pocas veces tenían éxito y, lo peor aún, es que se habían acostumbrado a no tenerlo. Retomando las palabras que aparecen al inicio de este capítulo, que corresponden a un alumno que ha participaba en una de las cinco experiencias documentadas, me pregunto qué hace que un alumno de 2º de educación primaria tenga interiorizado su fracaso en la escuela. ¿Por qué él se siente incapaz de llevar a cabo una actividad que le propone su maestra? Probablemente la pregunta tiene múltiples respuestas, pero entre ellas seguramente que encontramos la reflexión de que la escuela (los procesos y actividades, los maestros/as, los compañeros, etc.) de manera explícita o implícita le han transmitido el mensaje de que no tienen elevadas expectativas de él. Puede ser que este alumno, entienda la escuela como un espacio que selecciona a aquellos alumnos/as que se adaptan en mayor grado a sus requerimientos.

Sin embargo, ¿Qué sucede con aquellos alumnos/as que, estando bien adaptados a la escuela y sus normas (tácitas e implícitas), no se sienten reconocidos, valorados en sus escuelas? ¿Qué sucede con aquellos alumnos/as que aprueban sus exámenes y, sin embargo, sienten rechazo hacia la escuela o se sienten indefensos en ella? ¿Qué sucede con aquellos alumnos/as que, aun superando los exámenes, su formación dista de ser la adecuada para la incorporación como CIUDADANOS activos y críticos a la sociedad? En todos esos casos, ¿no está fracasando también la escuela? Si algo ha dejado en evidencia la investigación educativa es que es mucho más difícil aprender en un lugar donde no podemos ser nosotros/as mismos, donde nuestras ideas no tienen valor, donde, de manera constante, nos hacen saber que no sabemos, que no podemos. ¿No es curioso que en una institución pensada para los niños/as, y su desarrollo, los hayamos hecho desaparecer, se hayan ocultado sus pensamientos, sus preferencias, sus opiniones, sus voces? (Tonucci, 2010). Esta necesidad de pasar desapercibido, de mostrarse como otros esperan y no como realmente se es, no hace sino que minimizar “el interés por aprender, suprimir la moral natural, inculcar falsos valores, incitar a la rebeldía y favorecer la pérdida de autoestima” (Gribble, 2010:36).

Es, en la búsqueda de respuestas a estas preguntas, cuando durante la carrera conozco el trabajo que diferentes docentes de la facultad, entre ellas quien se convirtió después en la directora de mi tesis, realizan en torno a la idea de educación inclusiva. Un modo de entender la educación como el ejercicio de un derecho que nos presenta la necesidad de convertir las escuelas en espacios que promuevan la presencia, el rendimiento y la participación de todo el alumnado,

especialmente de aquellos más vulnerables a la exclusión (Parrilla, 2002; Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Ainscow y Miles, 2008).

Conozco su trabajo a través de una beca de colaboración, durante los inicios de un proyecto de investigación que versa sobre el movimiento de voz del alumnado⁵. Este es mi primer contacto con este movimiento, y desde entonces, vengo trabajando, pero sobre todo aprendiendo, con este equipo de investigación. De este modo, desde la puesta en marcha de modestas iniciativas de voz del alumnado, se busca construir escuelas como espacios de bienvenida para todos los alumnos/as (Sapon-Shevin, 99), lugares donde estos puedan sentirse seguros para opinar, hablar o mostrarse. En definitiva, construir escuelas donde la voz del alumnado sea considerada una voz autorizada en los procesos educativos y de transformación (Susinos, 2009). Las experiencias que se ponen en marcha desde el movimiento de Voz del alumnado, buscan promover la participación de los alumnos/as en la toma de decisiones de cualquier aspecto de la vida escolar prestando especial atención a aquellos que por razones de género, edad, capacidad o etnia han sido tradicionalmente silenciados (Fielding, 2011; Messiou, 2012; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011; Susinos y Ceballos, 2012). Por tanto, se persigue construir escuelas configuradas como espacios de democracia radical (Fielding, 2012), donde, escuchando la voz de los alumnos/as, entendiendo su particular mirada sobre la experiencia educativa y creando espacios de trabajo conjunto, se promueven mejoras. Siendo conscientes de que este es un proceso nunca concluido, con este trabajo de investigación pretendemos contribuir en el proyecto de hacer de las escuelas lugares más inclusivos y democráticos, donde todos los niños/as y jóvenes se sienten cómodos, seguros, reconocidos y bienvenidos.

Es en el marco de estas reflexiones y preguntas donde se enmarca el trabajo de investigación que aquí se presenta⁶ y en el que surge la necesidad de poner en marcha iniciativas de voz del alumnado, principalmente en aquellas etapas educativas donde, como veremos en el desarrollo de la tesis, los alumnos/as tienen menos espacios de decisión: educación infantil y educación primaria. Por ello, el propósito general de esta investigación es comprender, documentar y describir cómo ampliar la participación del alumnado en los centros educativos a través del análisis en profundidad de cinco experiencias desarrolladas en centros de educación infantil y primaria de la Comunidad de Cantabria. Un aprendizaje que nos permitirá proponer unas líneas de acción para promover la participación del alumnado en forma de guía para el desarrollo de experiencias de voz del alumnado, destinada a los centros educativos.

Para concluir, me gustaría compartir un poema de Gianni Rodari que nos invita

⁵ Esta tesis doctoral se lleva a cabo en el marco del proyecto de investigación que dirige Dra. Teresa Susinos y que lleva por título: "Escuelas que caminan hacia la inclusión educativa: trabajar con la comunidad local, la voz del alumnado y el apoyo educativo para promover el cambio" (EDU2011-29928-C03-03)

⁶ Este trabajo sienta sus bases en el trabajo fin de máster que realicé bajo la dirección de la Dra. Teresa Susinos y que puede consultarse en el siguiente enlace. Ceballos, N y Susinos, T (2011): Una propuesta organizativa de las iniciativas de participación y voz del alumnado: análisis de experiencias publicadas en el ámbito español. <http://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/1158/Ceballos%20L%C3%B3pez,%20Noelia.pdf?sequence=1> (Consultado por última vez el 23 de Agosto de 2015)

a tener una oreja verde. No está verde porque es inmadura sino porque es una oreja “que sabe interpretar [escuchar] voces que los mayores no llegan a escuchar”. Una oreja verde como metáfora de la necesidad de encontrar las estrategias, los espacios, los procesos que nos permitan escuchar a los alumnos/as. Escucharles para comprender, para dialogar, escuchar para “comprender a los niños cuando hablan de esas cosas que en la oreja madura resultan misteriosas”, para aprender, para mejorar, para construir juntos una escuela más justa.

Un señor maduro con una oreja verde

Un día, en el expreso de Soria a Monterde,
vi que subía un hombre con una oreja verde.

No era un hombre joven sino más bien maduro,
todo menos su oreja, que era de un verde puro.

Cambié pronto de asiento y me puse a su lado
para estudiar el caso de cerca y con cuidado.

Le pregunté: -Esa oreja que tiene usted, señor,
¿Cómo es de color verde si ya es usted mayor?

Puede llamarme viejo -me dijo con un guiño-
esa oreja me queda de mis tiempos de niño.

Es una oreja joven que sabe interpretar
voces que los mayores no llegan a escuchar:

Oigo la voz del árbol, de la piedra en el suelo,
del arroyo, del pájaro, de la nube en el cielo.

Y comprendo a los niños cuando hablan de esas cosas
que en la oreja madura resultan misteriosas...

Eso me contó el hombre con una oreja verde
un día, en el expreso de Soria a Monterde.

Gianni Rodari

1.2.¿Cómo hemos organizado el trabajo de investigación?

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)

Con este propósito y marco de trabajo y reflexión, comenzamos la tesis doctoral que presentamos a continuación. Un trabajo de investigación que se ha llevado a cabo en el contexto de la Comunidad Autónoma de Cantabria (España) bajo la dirección de la doctora Teresa Susinos Rada.

Este texto que tiene entre sus manos, y que recoge el apasionante trabajo que hemos realizado en estos años, lo hemos estructurado en 7 bloques que pretenden recoger las principales reflexiones y aprendizajes realizados durante su desarrollo.

Tras este primer momento inicial donde hemos presentado las razones que nos interpelan a llevar a cabo una investigación sobre la voz del alumnado, y esta breve explicación sobre cómo se organiza el trabajo (Capítulo 1), comenzamos el texto reflexionando sobre los aspectos teóricos lo definen (Capítulo 2). Presentaremos cómo conceptualizamos el movimiento de voz del alumnado, como una metáfora que reivindica el derecho de participación del alumnado en la toma de decisiones sobre los diversos aspectos que definen la vida escolar y trataremos de explicar cómo las iniciativas de voz del alumnado se presentan como herramientas de mejora educativa. Para ello, intentaremos definir cuáles son las características y principios que lo definen, así como cuáles los aprendizajes que hemos realizado a la luz de tres movimientos que se convierten en pilares de la voz del alumnado: la educación inclusiva, la mejora educativa y la participación como un derecho de la infancia. Además, realizamos una propuesta en la que definimos los diferentes elementos para el análisis de iniciativas de voz del alumnado con el propósito de que se convierta en una herramienta de reflexión sobre los espacios de participación actuales así como una guía para el diseño de nuevas iniciativas.

Hemos continuado este trabajo (Capítulo 3) compartiendo los principios metodológicos que han definido el trabajo de la investigación y explicando el proceso de investigación llevado a cabo.

En primer lugar, explicamos que esta investigación se reconoce en el paradigma de la investigación cualitativa desde una perspectiva etnográfica. Nos situamos en esta perspectiva porque nuestro objeto de estudio son las experiencias y procesos que buscan ampliar la voz del alumnado en la vida de las escuelas, con el propósito de comprender en profundidad, y desde una perspectiva de interpretación crítica, cómo se configuran estas experiencias y cómo podemos transformar las escuelas en espacios donde se escuche a todos los alumnos/as. Explicaremos en este momento también, las tres fases o momentos que configuran este trabajo, su propósito, proceso y estrategias/técnicas de investigación utilizadas. La primera de las fases, la fase extensiva, tiene un doble objetivo: por un

lado, pretende conocer y comprender el espacio teórico y de significado que adquiere para los asesores/as de los centros de formación del profesorado y para los orientadores/as educativos el concepto de participación y voz del alumnado así como su relación con una nueva forma de comprender los procesos de mejora educativa y docente donde las ideas y experiencias de los alumnos/as tengan un papel destacado. En segundo lugar, identificar y realizar una mirada general a las experiencias que estos profesionales destaquen como iniciativas de participación del alumnado. En la fase intensiva de este trabajo, nos detendremos a documentar y analizar cinco experiencias de voz del alumnado que se han llevado a cabo en tres centros educativos (una escuela infantil y dos centros de educación infantil y primaria) en las etapas de educación infantil (primer y segundo ciclo) y educación primaria. La tercera fase o momento de la investigación, intenta aglutinar los aprendizajes realizados en el desarrollo de las dos fases anteriores en el diseño de una guía que busca ser una herramienta para el desarrollo de experiencias de esta naturaleza.

Los tres capítulos que prosiguen, se corresponden con los resultados y conclusiones de cada una de las fases. En el capítulo 4, presentamos los principales resultados y conclusiones desprendidos de los discursos de los asesores de formación y de los orientadores/as acerca de cómo conceptualizan la voz del alumnado y cuáles son las experiencias de participación del alumnado que, desde su particular posicionamiento en el campo, conocen. Esto nos permitirá concluir la necesidad de poner en marcha procesos de reflexión docente que nos permitan ampliar el sentido y significado que otorgan a estas iniciativas y, por otro lado, la necesidad de diseñar y poner en marcha experiencias de voz del alumnado en las etapas educativas iniciales. En el capítulo 5, nos detendremos a presentar las principales reflexiones y aprendizajes que se han derivado de la documentación y análisis del diseño, desarrollo y evaluación de las experiencias emprendidas en educación infantil y primaria. Para ello, presentaremos cuáles han sido las estrategias puestas en marcha en cada una de las fases de desarrollo de las iniciativas, sus debilidades y fortalezas, las características idiosincráticas que cada experiencia, atendiendo a su contexto y necesidades, ha adquirido, así como los principales aprendizajes que hemos realizado en su desarrollo. Como hemos señalado anteriormente, partiendo de las principales conclusiones y aprendizajes de las dos fases anteriores, diseñaremos una guía como herramienta de desarrollo de experiencias de voz del alumnado, que recogeremos en el capítulo 6.

En el capítulo 7, mostramos las principales conclusiones, dudas y reflexiones generadas sobre las iniciativas de voz del alumnado así como sobre el desarrollo de esta investigación. Por último, en el apartado de anexos, recogemos materiales y recursos (guiones de entrevistas, diarios de campo, fotografías, trabajos del alumnado, rejillas de observación diseñadas por las maestras, etc.) que se diseñaron y utilizaron durante el desarrollo de esta investigación.

Capítulo 2. MARCO CONCEPTUAL DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo nos detenemos a reflexionar acerca del sentido y la esencia de las experiencias que, haciendo uso de diferentes expresiones, se aglutinan bajo el movimiento de voz del alumnado (*student voice*) y que tienen como propósito aumentar los espacios de participación y toma de decisiones de los alumnos /as en los procesos educativos y de mejora escolar. De este modo, pensamos sobre los principios que lo vertebran y definen y presentamos el diseño de un marco de análisis de las experiencias atendiendo a siete ejes. Dado que estas iniciativas, aunque con entidad y sentido en sí mismas, no son independientes de otros movimientos educativos y sociales con el que comparte su propósito final: promover escuelas más democráticas e inclusivas, presentamos los principales aprendizajes y aspectos comunes de los movimientos de voz del alumnado con el de la escuela inclusiva, los derechos de la infancia y el de mejora educativa. Al final del capítulo, nos detendremos a reflexionar acerca de cómo, escuchando la voz del alumnado, los docentes pueden adquirir una comprensión más profunda sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, y sobre la vida de la escuela, presentando estas iniciativas como una excelente herramienta de cambio en la forma de pensar sobre sus alumnos /as y cómo aprenden estos, y por tanto, de mejora docente.

2.1.El movimiento de Voz del alumnado.

2.1.1. Conceptualización del movimiento de voz del alumnado.

La investigación desarrollada en este trabajo se enmarca en el movimiento que conocemos como voz del alumnado. Cuando utilizamos esta expresión hacemos uso de ella como metáfora, como imagen para reivindicar el derecho de los alumnos/as a participar e implicarse en la toma de decisiones de los aspectos relevantes de la vida de la escuela y de su aprendizaje (Martínez Rodríguez, 2005; Rudduck y Flutter, 2007; Susinos, 2009). Podemos afirmar que, estas experiencias tienen como propósito principal ampliar los espacios de participación activa de los alumnos/as en todos los aspectos que tienen que ver su vida, con su educación, con el entorno y la comunidad, entendiendo que sus ideas, reflexiones y propuestas son excelentes motores de cambio y transformación educativa (Cruddas, 2001; Raymond, 2001; Rudduck y Flutter, 2007). Como señala Fielding (2004), estas iniciativas buscan animar la reflexión, diálogo y acción compartida sobre aspectos relevantes de la escuela entre los miembros de la comunidad educativa. En definitiva, promueve "un cambio cultural que abre espacios y mentes, no sólo para el sonido, sino también a la presencia y el poder de los alumnos/as" (Cook-Sather, 2006: 363). Encontramos entonces, que situar las ideas y reflexiones de los alumnos/as en el centro de los debates sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, supone repensar cómo se distribuye el poder, quién lo posee y qué uso

hace de ello, así como cuál es el grado de poder de los alumnos/as para aportar ideas y reflexiones al debate educativo y tomar parte de las decisiones de las escuelas (Arnot, 2006; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011), lo que Bernstein denomina “acústica escolar”.

De este modo, las experiencias de voz del alumnado buscan poner en cuestión y romper la asimetría de poder tradicionalmente presente en la escuela, ampliando la agencia de los alumnos/as. En definitiva, construir escuelas donde la voz de todos los alumnos/as tenga su espacio y sea considerada una voz autorizada en los procesos educativos y de mejora (Rudduck y Flutter, 2007; Susinos, 2009; Fielding, 2011). Rompiendo así con la tradicionalmente escasa implicación de los alumnos/as en las decisiones de la vida escolar (Prieto, 2005; Gunter y Thomson, 2007; Susinos, 2009), donde las ideas, sentimientos y acciones de los alumnos/as no son reconocidos como referentes válidos para comprender los problemas educativos, ni en la búsqueda de alternativas pedagógicas. De este modo, los alumnos/as son silenciados en los procesos educativos y de mejora bajo argumentos de inmadurez e incapacidad (Prieto, 2005; Rudduck y Flutter, 2007; Susinos, 2009). Desde las iniciativas de voz del alumnado, buscamos situar al alumnado como un sujeto político que tiene una auténtica voz (Gunter y Thomson, 2007), prestando una atención especial a aquellos alumnos/as que tradicionalmente, por razones de género, edad, capacidad o etnia son marginados, silenciados y han experimentado un proceso constante de “desempoderamiento” (Fielding, 2011; Messiou, 2012; Susinos y Ceballos, 2012).

Por ello, las experiencias de voz del alumnado son iniciativas comprometidas con la democracia deliberativa, con un concepto de ciudadanía más extenso y profundo que el que se propone desde la tradición liberal: la democracia representativa o delegada que en las escuelas se ve representada por los sistemas de delegados y representantes en el consejo escolar (Susinos y Ceballos, 2012). Implica iniciar un camino complejo e idiosincrático de redefinición de las relaciones entre adultos y jóvenes, así como de los modos de organizar la cultura del centro (Fielding, 2011). Son estas reflexiones sobre las relaciones, el currículo o la organización escolar, desde la escucha honesta de la voz de todos los alumnos/as, las que nos permiten transitar por el camino de la construcción de escuelas con una cultura escolar más inclusiva y democrática que busca convertirse en un espacio de bienvenida para todos los alumnos/as (Ainscow, 2001; Sapon-Shevin, 1999). Por tanto, estas iniciativas no buscan únicamente el desarrollo de habilidades individuales de escucha, negociación o diálogo, sino que tiene que ver con la promoción constante de espacios públicos de toma de decisiones sobre aspectos que afectan a lo común, en definitiva, escuelas como espacios de democracia deliberativa vivida.

La defensa del derecho de participación de los alumnos/as en la vida escolar no es más que una de las aristas de la “metáfora de la voz”, pues como han señalado otros autores (Young, 2000; Fraser y Honneth, 2006; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011) este concepto surge en la defensa del derecho de grupos sociales excluidos y

silenciados tradicionalmente por razones de género, etnia, grupo social o capacidad, en el reconocimiento del derecho a formar parte de las decisiones que afectan a uno mismo y a tu comunidad (Hart,1992).

En este contexto es donde surge también el movimiento de voz del alumnado, que tiene su origen en países como Reino Unido, Australia, EEUU y Canadá (Fielding, 2001a, 2001b; Susinos, 2009) desde hace más de dos décadas. Si bien en España, tiene una presencia más corta en el tiempo, en los últimos años la utilización de este término ha ido en aumento, hasta convertirse en parte indispensable de los discursos de las políticas oficiales, en las investigaciones y artículos actuales o incluso como parte del vocabulario diario de los profesionales de la educación.

Sin embargo, no todas las iniciativas que se encuentran bajo este concepto son de la misma naturaleza, ni se desarrollan bajo los principios de inclusividad y democracia. Así encontramos que muchas de estas iniciativas promueven una participación simbólica (*tokenism*), parcial y poco significativa. Como señalan Brenda, McMahon y Protelli (2004) estos discursos rara vez afrontan la complejidad de estas experiencias, convirtiendo el término en un popular pero vacío eslogan. Estas experiencias de participación simbólica, como denuncia Fielding (2004), no han producido un discurso reflexivo sobre la voz del alumnado que ayude a ampliar los espacios de implicación y toma de decisiones de los alumnos/as o iniciar caminos de cambio en la cultura escolar bajo el propósito de construir escuelas más democráticas e inclusivas. Quizás, como señalan Martin, Worrall y Dutson-Steinfeld (2005) y Arnot y Reay (2007), esto responde a que las diferentes experiencias que bajo este movimiento se han albergado, en ocasiones bajo otras denominaciones como 'Consulting Pupils' o 'Pupil Involvement', difieren entre sí hasta presentar diferentes enfoques, algunos de ellos contradictorios con la esencia del movimiento. Así en esta diversidad de experiencias, encontramos iniciativas que transcurren desde perspectivas donde se entiende a los alumnos/as como una fuente pasiva de información hasta iniciativas donde los alumnos/as inician investigaciones sobre aspectos relevantes de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Martin, Worrall y Dutson-Steinfeld, 2005).

En esta línea, hay autores que han explicado la existencia de diferentes corrientes que, bajo el concepto de voz del alumnado, promueven experiencias educativas con características, intenciones y marcos ideológicos diversos:

Autores	Perspectivas y/o acercamientos a la voz del alumnado		
Brenda, McMahon y Protelli (2004)	Conservadora o tradicional	Liberal u orientada al alumnado	Crítica-democrática

Autores	Perspectivas y/o acercamientos a la voz del alumnado			
Lodge (2005)	Control de calidad	Estudiantes como una fuente de información	Conformidad y control	Diálogo
Fielding (2011)	Instrucción de alto rendimiento		Educación centrada en la persona	Comunidad democrática

Tabla 1. Perspectivas y/o acercamientos a la voz del alumnado.

Independientemente de la nomenclatura utilizada por cada autor, encontramos tres grandes aproximaciones y/o perspectivas en las experiencias que se enmarcan bajo el término de voz del alumnado: acercamientos neoliberales, centrados en la persona, o perspectivas desde la comunidad democrática. Detenernos a pensar en ellas nos ayuda a entender cómo se configuran las prácticas cotidianas en las escuelas. Siguiendo a Lodge (2005) encontramos que existen dos dimensiones centrales que, atendiendo a cómo se configuran, definen estas aproximaciones: el grado en el que la participación de los estudiantes se ve como deseable y se trabaja en su logro, y los fines para los que los jóvenes están siendo involucrados.

Aspectos a considerar	Aproximaciones		
	<i>Neoliberal</i>	<i>Centrada en la persona</i>	<i>Comunidad democrática</i>
Concepto de voz del alumnado	Medio de control de la calidad de las escuelas.	Interacción entre docentes y alumnos/as	La construcción de espacios de reflexión basados en el diálogo y la responsabilidad compartida
Propósito	Instrumentalista: aumento de la eficacia, competitividad y rendimiento económico de las escuelas.	Desarrollar en los alumnos/as la capacidad crítica	Profundizar en la construcción de escuelas más democráticas e inclusivas basadas en la búsqueda del bien común.

Tabla 2. Características de las diferentes aproximaciones a la voz del alumnado.

a) Aproximación bajo perspectivas neoliberales

La primera de las perspectivas o acercamientos sobre las que vamos a detenernos es la que venimos denominando perspectiva neoliberal. Autores como Arnot (2006), Arnot y Reay (2007) o Fielding (2011) vienen denunciando cómo los planteamientos neoliberales que se están instaurando en el discurso y políticas educativas se han apropiado del término “voz”, vaciándole de su significado inicial,

para transformarlo en un medio de legitimar los planteamientos de eficacia, eficiencia, rendimiento y competitividad (Fielding, 2011). Por ejemplo, hay países que están adaptando sus políticas educativas a la voz del alumnado, una práctica que no es inocente ni inofensiva (Fielding, 2011), y menos en un contexto lleno de presiones: por las evaluaciones externas, por la excelencia, por los criterios de eficiencia, por el mercado, etc. En este contexto, la voz del alumnado se entiende como un instrumento de control (Lodge, 2005; Fielding, 2011), donde, al ser preguntados los alumnos/as sobre aspectos educativos, las características de una buena clase o cómo es un buen docente por ejemplo, no se busca promover la comprensión profunda de los mismos, sino más bien, identificar aspectos observables, medibles y cuantificables que permitan medir y aumentar el rendimiento y competitividad de las escuelas (Arnot y Reay, 2006; Bragg, 2007b; Fielding, 2001b, 2008, 2011). Se caracteriza también por su uso como reclamo para intereses que nada tienen que ver con el reconocimiento de las voces del alumnado para participar en las decisiones del centro o como motor de los procesos de mejora (Susinos, 2009; Fielding, 2011), sino, como reclamo del mercado, legitimando prácticas que sitúan la participación de los alumnos/as como un criterio en las evaluaciones con el fin de situarse convenientemente en los rankings escolares, con las consecuencias administrativas y sociales que conlleva. Desde esta perspectiva instrumentalista de la voz del alumnado, las cuestiones relacionadas con la construcción de la escuela como un espacio democrático e inclusivo, son ignoradas o prudencialmente incorporadas como medios para recibir el reconocimiento público en el mercado educativo (Fielding, 2011).

b) Aproximación desde perspectivas centradas en la persona y desde la comunidad democrática.

Las perspectivas de educación centrada en la persona y comunidad democrática tienen en común, como señala Fielding (2011), que los alumnos/as ya no son vistos como fuentes de información para aumentar el rendimiento y la competitividad de la escuela si no como compañeros/as que, a través del diálogo y la reciprocidad aprenden a mejorar la institución escolar y a responder a cuestiones profundas y complejas a través del trabajo, diálogo y aprendizaje conjunto con los maestros/as. De este modo, se transforman las relaciones de poder jerárquicas por otras más horizontales de poder distribuido, donde los alumnos/as son escuchados y sus propuestas tenidas en cuenta y llevadas a la acción en los procesos de mejora educativa (Fielding, 2011). Se reconoce así el potencial de cambio de los alumnos/as (Lodge, 2005) y estos, al mismo tiempo, disponen de oportunidades diarias de ser escuchados con honestidad.

Si bien, ambas perspectivas comparten estas ideas, desde las perspectivas centradas en la persona, encontramos una variedad de interacciones entre alumnos/as y adultos con el objetivo de desarrollar personas juiciosas, de modo que los aspectos funcionales están en favor del desarrollo de los aspectos personales. Mientras que, desde la perspectiva de la comunidad democrática, se

produce un salto cualitativo entre la escucha recíproca entre individuos hacia espacios de debate como comunidad basado en la responsabilidad compartida y el compromiso con el bien común.

Cabe aclarar que, cuando hablamos de una comunidad democrática, esta va más allá de la representación, defendemos una democracia deliberativa que defiende un ideal de escuela donde la reflexión y el diálogo sobre las preocupaciones de las personas implicadas marcan la vida escolar (Goodman, 1992; Lodge, 2005; Fielding, 2011). Procesos deliberativos que buscan promover el bien común por encima de los intereses individualistas de éxito, lo que le otorga fuertes valores de equidad, inclusión, justicia social y responsabilidad compartida (Goodman, 1992; Fielding, 2011).

“Promueve, por tanto, acciones en las que la VA tiende a ser impulsada por el propio alumno, apoyada y enmarcada en la comunidad escolar, y requiere un esfuerzo conjunto. Los asuntos de poder y jerarquía se tornan transparentes, se someten a reflexión, se indaga sobre ellos. Los valores que se desprenden del auténtico funcionamiento democrático ocupan un lugar central, se hacen explícitos, en lugar de permanecer al margen u ocultos” (Haya, 2011:45).

Es en estos procesos de diálogo y aprendizaje intergeneracional donde se reconstruye constantemente la cultura escolar buscando mayores cuotas de democracia e inclusión (Brenda, McMahon y Protelli, 2004). Y esto es posible desde el convencimiento de que los procesos de enseñanza y aprendizaje (las relaciones que se establecen y los temas que se debatan) son temporales y contextuales, es decir, pueden ser constantemente reinterpretados.

Una escuela como comunidad democrática se define, tal y como Fielding y Bragg (2003) afirman, por su colegialidad radical, donde los roles se mezclan a favor de una responsabilidad compartida por un proyecto común inclusivo y democrático. De modo que la escuela se convierte en un espacio de aprendizaje intergeneracional donde se viven oportunidades diarias para opinar, decidir, dialogar, cuestionar y crear. En palabras de Fielding (2011):

“Los jóvenes y los adultos son compañeros y co-creadores de una concepción del aprendizaje y del vivir más amplia y más generosa, que muchas veces incluye resultado mensurables, 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. (Fielding 2011: 38).

Como venimos señalando las experiencias de voz del alumnado se han convertido en un motor de cambio de las escuelas (Rudduck y Flutter, 2007; Grion y Cook-Sather, 2013). Sin embargo, no debemos idealizarlas como iniciativas que no generan conflictos, pues, cuando se intenta transformar el *status quo*, se producen tensiones y resistencias por parte de aquellos que no quieren cambios en la distribución del poder (Bragg, 2007). Del mismo modo, como nos señalan Thomson y Gunter (2006) no podemos olvidar que los alumnos/as, que sus voces,

están influenciadas también por su historia personal y escolar, es decir, por sus experiencias previas y la identidad que como individuo y alumno/a ha ido construyendo. Por ello, la voz del alumnado no puede ser entendido como no problemática o no afectada por el contexto (Orner, 1992; Hargreaves, 1994). superadas las reticencias y preocupaciones iniciales y conscientes de que los cambios generan conflictos (Macbeath et al, 2003; Bragg, 2007), podemos iniciar un diálogo sobre lo que hacemos y por qué, un camino común en la construcción de una auténtica comunidad democrática deliberativa.

2.1.2. Principios e ideas que vertebran las comunidades democráticas.

Como explicábamos anteriormente, como ya ocurriese con otros grandes conceptos pedagógicos, encontramos que bajo este término de voz del alumnado se enmarcan experiencias de naturaleza diversa e incluso iniciativas que promueven una participación simbólica, parcial y poco significativa (*tokenism*). Por ello, se hace necesario precisar cuáles son los pilares y principios en los que se sustenta el movimiento de voz del alumnado desde el marco de escuelas concebidas como comunidades democráticas-deliberativas e inclusivas. En la tabla que aparece a continuación, encontramos las propuestas que diferentes autores han realizado con el objetivo de definir los principios que vertebran la voz del alumnado.

Autores	Principios que rigen las experiencias de Voz del alumnado				
Martin, Worraff y Dutson-Steinfeld (2005)	Pertenencia	Propósito	Legitimidad y agencia		
Lundy (2007)	Espacio	Voz	Audiencia	Influencia	
Robinson y Taylor (2008)	Diálogo	Inclusión	Reconocimiento de las relaciones de poder desiguales	Posibilidad de cambio y transformación	
Bahou (2011)	Autenticidad	Poder	Inclusión		
Fielding (2011)	Escuchar con humanidad	Imperativo dialógico	Afirmación de posibilidad	Nuevos Roles	La acústica de la escuela. Estructuras y espacios

Autores	Principios que rigen las experiencias de Voz del alumnado				
Fielding y Moss (2011)	Proclamar la escuela democrática	Estructuras y espacios radicales	Roles e imágenes radicales	Narrativa común y personal	Relaciones radicales
	Currículo, pedagogía y evaluación radical	Afirmación de posibilidad	Participación local	Rendición de cuentas como responsabilidad compartida	Escuela común

Tabla 3. Principios que guían la voz del alumnado según diferentes autores.

En esta misma línea, nosotras realizamos nuestra propuesta basada en los principios de: poder y acción, reconocimiento del otro, audiencia y autenticidad, inclusión, espacio y diálogo. Claves necesarias para construir escuelas más democráticas e inclusivas que abordamos a continuación.

a) Poder y acción

Cuando nos proponemos escuchar la voz de los alumnos/as, un primer paso es considerar lo que Bernstein (2000) denomina “la acústica escolar”, es decir, qué voces son escuchadas en la escuela y cuáles son silenciadas. Dependiendo de cómo respondamos a esta cuestión, y tal y como señala Starhawk (1988 citado en Lodge, 2005) nos encontraremos ante diferentes formas de entender el poder y cómo se negocia: “poder sobre”, que se refiere a una relación jerárquica de poder donde unos, los adultos, disponen de él mientras otros, los alumnos/as, son los que carecen del mismo; “poder desde dentro”, que hace referencia a la posibilidad de influir en los demás, no a través de la imposición, sino de las habilidades de influencia; y, por último, el “poder con”, lo que sugiere una relación basada en la igualdad de posibilidad de tomar parte de los procesos de toma de decisiones. Es este último, “el poder con”, el que muestra más potencialidades en la construcción de una cultura escolar democrática, dado que nos invita a romper las relaciones jerárquicas y unidireccionales, tradicionalmente presentes en la escuela, hacia otras más horizontales donde el alumnado adquiere un mayor protagonismo (Pupils at Wheatcroft primary school, 2001; Fielding y Rudduck, 2002; Martínez Rodríguez, 2005). Es por tanto necesario un proceso de transición desde un “poder sobre” hacia el “poder con los otros”, el poder compartido entre adultos y alumnos/as (Arnot y Reay, 2007).

Si bien plantearnos escuchar con honestidad a los alumnos/as es un buen medio para reflexionar acerca de las diferencias de poder, no podemos asumir que estas van a cambiar únicamente por la invitación a que los alumnos/as hablen (Arnot y Reay, 2007). Producir cambios en las relaciones de poder necesita de tiempo y reflexión al menos sobre dos aspectos clave: el grado de influencia en la toma de decisiones y también el tipo de relaciones establecidas entre adultos y

alumnos/as. Como diferentes autores han explicado existen diversos grados de influencia de los alumnos/as en la toma de decisiones. Si bien más adelante, nos detendremos a explicarlo, podemos hacer mención a la escalera de participación de Hart (1992), donde se definen ocho grados diferentes, desde niveles de falsa participación hasta iniciativas donde los alumnos/as toman la iniciativa. O también sobre la propuesta de Fielding (2001a), quien señala que los alumnos/as pueden ser considerados como: fuentes de datos, encuestados activos, co-investigadores o investigadores. Para alcanzar las cuotas más altas de influencia en la toma de decisiones, es imprescindible que se experimenten nuevas formas de ser maestros y de ser alumnos/as, así como la relación que se establece entre ellos sea más horizontal. Una relación próxima a lo que Fielding (2011) denomina colegialidad radical donde la reciprocidad, el diálogo y el reconocimiento son elementos centrales de la misma. Esta mezcla de roles que tiene lugar en el aprendizaje intergeneracional, donde adultos y jóvenes trabajando y aprendiendo juntos, modifican las relaciones tradicionales de poder así como la manera en la que se ven con formas menos estrictas y más exploratorias. En definitiva, como destaca Martínez Rodríguez (2005: 91): “una política [o práctica en el sentido amplio] educativa no se vuelve más democrática porque haya un abuso de la palabra participar, sino porque distribuye más equitativamente [el poder]”.

Hasta este momento venimos hablando de dos grupos: adultos y alumnos/as pero no podemos por menos que llamar la atención acerca de las diferencias de poder existentes dentro de estas dos categorías, así encontramos también diferencias de poder entre los alumnos/as atendiendo a razones de género, etnia, capacidad o edad (Arnot y Reay, 2007). Por ello, es especialmente relevante que centremos la atención en aquellos alumnos/as que por diversas razones son habitualmente silenciados.

Si bien como venimos exponiendo, es necesario abrir espacios de diálogo y toma de decisiones con el fin de distribuir el poder, no podemos olvidar que éste quedaría reducido a una experiencia figurativa si no va acompañado de acción (Fielding, 2001a; 2001b; 2011; Fielding y Bragg, 2003). No podemos pedirles a los alumnos/as, desde un posicionamiento ético de la educación, que se impliquen en un proceso de diálogo, que hablen con honestidad y que adquieran responsabilidades, si más tarde las propuestas que ellos/as exponen no van a ser llevadas a la práctica, siendo tratadas como ideas de segundo orden (Fielding y Rudduck, 2002; Martínez Rodríguez, 2005; Bragg, 2007; Fielding, 2011). En algún momento pueden surgir propuestas que no puedan llevarse a cabo, al menos no en ese momento de la historia escolar, en ese caso, continuando con el respeto a sus propuestas, se debería de explicar las razones. De lo que debemos ser conscientes es de si esas propuestas que creemos que no pueden llevarse a cabo responden a ámbitos que exceden las posibilidades reales de acción o, si siendo peticiones realistas, son rechazadas porque implican la pérdida de algunas zonas de poder y/o confort que no estamos dispuestos a perder.

b) Reconocimiento del otro

Las experiencias escolares, y entre ellas las de voz del alumnado, están influidas por la idea que los adultos tienen sobre la infancia, y por ende, de alumno/a. Del mismo modo, los alumnos/as construyen una imagen de sí mismo a través del modo en el que los adultos nos dirigimos a ellos/as, cómo les tratamos, los retos que les proponemos, etc. (Susinos, 2009). Es en la intersección de estas dos construcciones, donde se definen y desarrollan roles, acciones y experiencias que vienen perpetuando formas de ser y de vivir en la escuela que se identifican con la ideología de la inmadurez. Una forma de entender la infancia y la adolescencia como un tiempo de espera, un período en el que “aún no pueden”, en el que son “incapaces de” hacer o decir, de participar, de opinar, de saber, de comprender (Hart, 1992; Dahlberg, Moss y Pence, 1999; Rudduck y Flutter, 2007; Susinos, 2009; Gaitán, 2010). De este modo, esta etapa se entiende como un período de preparación para la vida adulta, acorde a unos estadios evolutivos de desarrollo, y no como el ejercicio de una ciudadanía plena (Dahlberg, Moss y Pence, 1999; Martínez Rodríguez, 2005; Rudduck y Flutter, 2007; San Fabián, 2008). Desde esta mirada restrictiva, las prácticas de voz del alumnado y participación son anuladas o quedan relegadas a temas marginales. Una ciudadanía que se vive desde cada etapa de la vida y en desarrollo y no puede ser entendida como una competencia externa que alcanzamos con la mayoría de edad. Por ello, desde la voz del alumnado se defiende la necesidad de una reflexión acerca de la cultura escolar atendiendo a los posibles procesos e ideas que limitan las posibilidades de adquirir responsabilidades, de opinar, de tomar decisiones, etc., contribuyendo a limitar la agencia de los alumnos/as basándose en las ideas de inmadurez (Watts, 1995 citado en Thomson, 2007; Díaz de Rada, 2010; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011). Por ello, se hace necesario poner en marcha políticas de reconocimiento, de empoderamiento en palabras de Kincheloe (2007), que favorezcan el abandono de ideas restrictivas sobre la infancia y adolescencia. Un reconocimiento que pasa por entender que los alumnos/as, en las condiciones adecuadas e independientemente de su edad, son agentes con la capacidad y conocimiento para comprender y tomar decisiones en los procesos educativos y de mejora (Prieto, 2005; Susinos, 2009; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011) en su papel de testigos expertos de los mismos. Un paso desde “la voz pasiva” hacia la “voz con agencia” donde los alumnos/as interpretan significados con los docentes, planifican acciones y aportan soluciones (Macbeth, 2004 citado en Martin, Worrall y Dutson-Steinfeld, 2005).

c) Audiencia y Autenticidad

A lo largo de este trabajo venimos señalando la necesidad de crear una cultura de la voz de los alumnos/as. Es en este punto, donde debemos hacer explícita la relevancia que tiene la presencia de una audiencia que escuche con autenticidad esa voz y con quienes los alumnos /as puedan compartir un diálogo relevante (Bragg, 2007). En esta relación, la autenticidad y honestidad, con uno mismo y con los demás, entendido como el respeto y el compromiso con las reflexiones de los

alumnos /as, es esencial (Rudduck y Fielding, 2006). Por ello, es necesario hacer explícito hacia dónde queremos ir y cuáles son las metas del diálogo, con el fin de poder diseñar conjuntamente los pasos e incluso de abandonar si lo creemos conveniente (Raymond, 2001; Kincheloe, 2007). Por tanto, nos alejamos de aquellas iniciativas que recogen las ideas de los alumnos /as como propuestas de menor relevancia para acercarnos a la escucha con toda nuestra humanidad (Fielding, 1999; 2011). En ocasiones, recurrimos a afirmaciones tales como que los alumnos /as no poseen las habilidades necesarias para discernir lo importante de lo insignificante provocados por la inseguridad que genera perder el poder y el control del proceso educativo, que nos llevan a rechazar las ideas de los alumnos/as o iniciar procesos de acomodación de sus ideas a las reflexiones adultas. Ante esto, como señala Fielding (2001), debemos de responder que, si los alumnos/as no disponen de espacios de diálogo honesto, no podrán aprender las herramientas y habilidades necesarias de negociación y toma de decisiones basadas en el bien común. Al mismo tiempo podemos mostrar experiencias que demuestran cómo estos sentimientos de incomodidad docente van descendiendo cuando se escucha libre de prejuicios a los alumnos/as y se comprueba que no es un mecanismo de control ni castigo al docente (Rudduck y Flutter, 2007).

En este momento, creemos necesario llamar la atención sobre el papel de los directores de las escuelas. Si bien es necesario que los maestros/as, aquellos adultos que están en contacto diario con los alumnos /as, adquieran un compromiso con la voz de los alumnos /as, en ocasiones, las propuestas y sus debates trascienden más allá de las aulas y de las relaciones de estos/as y los maestros/as. Alderson (2000 citado en Lundy, 2007) expone que, en ocasiones, las propuestas de los alumnos /as no son escuchadas por aquellos adultos que tienen la capacidad de realizar cambios. Es por ello, que este proyecto de pedagogía de la escucha necesita estar respaldado por un liderazgo que se caracterice por ser, lo que Fielding (2006) denomina, un liderazgo emancipatorio. La promoción de formas de trabajo y aprendizaje mutuo entre alumnos /as y docentes; de una cultura escolar basada en el diálogo y la reflexión colectiva y la posibilidad de que los alumnos /as lideren propuestas de cambio y diálogo donde cada una de las decisiones sea explicada y argumentada.

d) Inclusión

La educación inclusiva como forma de entender y configurar la educación busca superar las desigualdades de presencia, éxito o participación que experimentan los alumnos /as en los centros educativos, especialmente aquellos que han sido habitualmente excluidos (Parrilla, 2002; Ainscow y Miles, 2008). Principios que podemos trasladar a las experiencias de voz del alumnado, así para poder hablar de una auténtica escucha se necesita que los alumnos /as tengan presencia, participación y éxito en los asuntos esenciales de la vida escolar. Debemos garantizar la presencia de todos ellos/as en los procesos de consulta y deliberación, pero no hablamos únicamente de una presencia física, sino de

auténtica implicación de todos los alumnos /as sin excepción. Esto implica la necesidad de buscar estrategias y formatos que permitan a los alumnos/as con más dificultades para ser escuchados encontrar vías de comunicación. Es necesario revisar si los medios de consulta están fortaleciendo las desigualdades y también cómo buscar de forma intencional las voces silenciadas para cuestionar los sistemas de poder y buscar el encuentro (colegialidad radical) (Fielding, 1999; Fielding y Rudduck, 2002).

Esto nos llevará a ampliar el análisis más allá de las relaciones de poder entre adultos- alumnos /as, prestando atención a las diferencias de poder entre los propios alumnos /as. En ocasiones las diferencias de poder entre alumnos /as surgen de los medios de consulta que favorecen a aquellos que son más seguros o dominan el lenguaje que valora la escuela olvidando las voces de quienes no se ajustan. Por otro lado, debemos garantizar que las propuestas de todos los alumnos /as tienen el mismo valor para ser escuchadas, debatidas y tomadas como propuestas de mejora. En ocasiones, las ideas de algunos alumnos/as son consideradas no valiosas para los debates o una vez escuchadas (Bragg, 2001; Silva, 2001; Susinos, 2009; Fielding, 2001a, 2001b, 2011), no forman parte de los procesos de deliberación porque aquellas otras voces las silencian. Si las ideas de todos los alumnos/as no forman parte de los debates previos es imposible que sus propuestas se desarrollen y tengan éxito, situando a estos en posiciones de exclusión.

Del mismo modo, la inclusión como principio, implica admitir que el alumnado no es un grupo homogéneo, con una voz única, sino como señalan diversos autores (Arnot y Reay, 2007; Susinos, 2009; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011) existen diversidad de voces, tantas como personas conviven en la escuela. La voz del alumno/a es provisional, en desarrollo y múltiple. “Es esencial reconocer que cada uno de ellos es un ser con voz propia, diferente a los demás, por lo que se deben tener presentes las diversas identidades individuales que conforman, a su vez, una colectiva de grupo” (Ocaña, 2010: 85). Pensar en una única voz nos lleva a la hegemonía de quienes dominan el lenguaje de la escuela y conocen y respetan las normas de la misma, de modo que serán ellos/as quienes terminen tomando las decisiones (Fielding, 2001a; 2001b; Cruddas, 2001; Rudduck y Flutter, 2007). Por tanto, la búsqueda de la construcción de escuelas democráticas e inclusivas que escuchan con honestidad la voz de los alumnos/as debe trabajar en el reconocimiento de la diversidad de voces así como en la creación de espacios donde todas y cada una de ellas puedan desarrollarse.

e) Espacio

Para poder comenzar a experimentar una distribución real del poder necesitamos crear nuevos espacios que permitan tener relaciones más horizontales y menos jerárquicas donde los alumnos/as adquieren un mayor protagonismo y se experimentan formas de colaboración entre alumnos/as y docentes (colegialidad radical) (Fielding, 1999). Para ello, es necesario que los

alumnos/as encuentren estos espacios como lugares donde puedan sentirse seguros para opinar, hablar o mostrarse (Susinos, 2009) especialmente aquellos alumnos/as que han experimentado un proceso constante de “desempoderamiento” (Messiou, 2012; Susinos y Ceballos, 2012). Para este propósito, Fielding (2011) apuesta por la creación de “espacios subalternos” a los que asisten aquellos alumnos/as que tradicionalmente han sido silenciados. Considera que en estos espacios los alumnos/as pueden encontrarse cómodos y comenzar a tener oportunidades de influir en la escuela. Sin embargo, consideramos necesario llamar la atención sobre estos espacios para que no se conviertan en nuevas “oportunidades segregadas” para determinados colectivos a los que se considera que no poseen la capacidad para ser parte de la vida de la escuela en igualdad con los demás, ya que esto rompería con el principio de inclusión. Por ello, consideramos que es más oportuno hablar de la creación de espacios de escucha elaborados desde apuestas imaginativas que permitan, a través de diferentes medios, estructuras y estrategias, escuchar la voz de cada alumno/a con sensibilidad para que la acústica de la escuela atienda la diversidad (Fielding, 2011). Por tanto, necesitamos de espacios, físicos y metafóricos, donde los docentes y los alumnos/as encuentren oportunidades para el encuentro dialógico (Fielding, 2004).

Pero no sólo hacemos referencia a la creación de nuevos espacios sino también a la necesidad de repensar las estructuras ya existentes con el fin de descubrir aquellos aspectos de la cultura organización y gestión del centro, del aula, del grupo, etc., que favorecen y/o entorpece la responsabilidad compartida (Fielding, 2001a, 2001b; 2011; Fielding y Bragg, 2003). Los espacios existentes en los centros no favorecen la participación únicamente por el mero hecho de hacer uso de algunos procesos o técnicas, como la asamblea, la consulta, la votación, etc. si no que dependerá del contexto, de su uso y su propósito más amplio así como de la redistribución del poder existente (Bragg, 2007). Así defendemos la necesidad de una “reculturación” del centro: reorganizando los aspectos funcionales (roles, tareas, etc.) para que estén en función de los aspectos personales (las personas y sus relaciones) (Fielding, 2011); revisando los temas en los que les permitimos o no participar; analizando los medios disponible para que todos los alumnos/as, sin excepción alguna, puedan aportar su opinión o qué actitudes son necesarias para conseguir un trabajo real entre docentes y alumnos/as.

f) Diálogo

Fielding (2011) nos habla del imperativo dialógico para hacer referencia a la necesidad de situar en las relaciones escolares el diálogo como elemento central. Pero como apunta Lodge (2005) el diálogo adquiere una dimensión más compleja que la conversación, es el espacio de construcción de una narrativa compartida. Esto requiere de la apertura necesaria para escuchar y tomar en consideración las ideas y formas de pensar divergentes, y en ocasiones, no comunicadas desde los cánones favorecidos por la escuela, para la construcción de un discurso común.

Por tanto, hacemos referencia al “diálogo con” el otro como alguien al que mirar en igualdad de condiciones en vez del “diálogo por” el otro (Alcoff 1991, 1992 citado en Fielding, 2004). El diálogo por el otro es un concepto restringido de diálogo nos lleva a pensar que este se corresponde con la escucha e interpretación de las necesidades e ideas de los alumnos/as desde las concepciones de los adultos. Son iniciativas en las que los alumnos/as son invitados a que hablen pero sin produce un diálogo honesto. Se reinterpretan sus palabras, se habla sobre ellos/as y por ellos/as creyendo conocer y entender qué piensan y sienten, exponiendo las que consideramos son las necesidades del otro pero sin el otro. En definitiva, no es más que una exposición encubierta de los propios intereses adultos, ejerciendo el poder sobre ellos/as que silencia y/o manipula aquellas ideas que se alejan de los cánones establecidos. Por su parte, un diálogo con el otro requiere, por un lado, el reconocimiento de la persona, lo que requiere de honestidad y respeto por las necesidades, ideas y aportaciones de los alumnos/as, y, por el otro, permitir que los alumnos/as hablen por sí mismos a través de diferentes lenguajes. Fielding (2011) apuesta por un modelo educativo centrado en la persona donde el diálogo y la apertura mutua en los procesos educativos son el centro de las relaciones. Por ello, los adultos debemos afinar nuestros oídos a las diferentes voces que están presentes en nuestros centros (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011), es decir, abrirse a escuchar al otro en toda su complejidad. Una complejidad tal, que a veces, puede no hablar nuestro mismo “idioma educativo” o incluso, use formas de expresión poco convencionales, pero donde la persona es vista llena de potencialidades y posibilidades (Rudduck y Flutter, 2007).

Para poder llevar a cabo este diálogo es necesario que los alumnos/as desaprendan que para tener éxito en la escuela han de decir lo que los adultos esperan oír. Para lo cual será necesario un clima de confianza donde los alumnos/as se sientan bienvenidos a exponer sus ideas sin miedo a las consecuencias y donde se produzca una conversación y escucha sincera entre adultos y alumnos/as y no superficial o demagógico (Calvo y Susinos, 2011).

Principios	
Poder y acción	El grado de influencia en la toma de decisiones. El tipo de relaciones establecidas entre adultos y alumnos/as.
Inclusión	Promover la presencia, participación y éxito de todos los alumnos/as sin excepción por razón de género, clase, etnia o edad. Eliminar las barreras de participación.
Reconocimiento del otro	Cambio en la concepción de infancia: el alumno como agente con la capacidad y el conocimiento de tomar decisiones en los procesos educativos y/o de mejora escolar. Diversidad de voces.

Principios	
Espacio	Construcción de espacios donde puedan sentirse seguros para opinar, hablar o mostrarse. Donde se encuentre la oportunidad de un diálogo entre adultos y niños.
Autenticidad y audiencia	Respeto y compromiso con las reflexiones de los alumnos/as. Audiencia comprometida con la voz de los alumnos/as.
Diálogo	Narrativa compartida. Respeto a la esencia de las ideas de los alumnos/as.

Tabla 4. Principios que guían la voz del alumnado.

Si nos detenemos a pensar sobre estos principios, no podemos por menos, que reconocer la complejidad de las experiencias de participación y voz del alumnado y cómo no pueden ser entendidas si no es a través de la implicación personal y organizativa. Estos principios nos hablan de la necesidad de ir construyendo una nueva cultura escolar basada en el encuentro (Santos Guerra, 2002), el diálogo, el reconocimiento mutuo y la democracia deliberativa. Una cultura que defiende la voz del alumnado como un medio de renovación institucional (Fielding, 2011) que llevará a cuestionar los roles, las relaciones de poder, la organización del centro, los ámbitos, estructuras y medios de participación, así como diseñar nuevos espacios de diálogo y toma de decisiones compartida.

2.1.3. Elementos para el análisis de las iniciativas de voz del alumnado

Acompañando a los principios que deben vertebrar las experiencias de voz del alumnado proponemos a continuación un marco de análisis de estas iniciativas. Su propósito no es encorsetar en compartimentos estancos las mismas, sino que pretende convertirse en una herramienta de análisis y diálogo sobre cómo se configuran. Así el objetivo es, por un lado, facilitar la reflexión sobre las experiencias de participación presentes en los centros educativos, y por el otro, preguntarnos sobre algunos aspectos claves cuando nos proponemos iniciar nuevas iniciativas. En la tabla que aparece a continuación, recogemos algunas de las propuestas que diferentes autores han realizado para a continuación presentar nuestra propuesta.

Autor/es	Ejes de análisis de las experiencias de voz del alumnado				
Fielding y McGregor (2005)	Hablar	Escuchar	Habilidades	Actitud y disposición	Sistema
	Cultura organizacional	Espacios	Acción	Futuro	

Autor/es	Ejes de análisis de las experiencias de voz del alumnado				
Haya (2011)	Modos de relación	Modos de comunicación	Acústica de la escuela	Ideal de comunidad educativa	Transformación
Susinos y Ceballos (2012)	Objeto de consulta	Territorio de participación	Nivel educativo	Formato de participación	Protagonismo de los alumnos/as

Tabla 5. Ejes de análisis de las experiencias de voz del alumnado por diferentes autores.

Como se refleja en la anterior tabla, además de las ideas de diversos autores, recogemos una propuesta que realizamos previamente en el marco del trabajo fin de máster⁷ (Ceballos y Susinos, 2011; Susinos y Ceballos, 2012) en el que presentamos un guion de cinco ejes. Sin embargo, a continuación, partiendo del análisis y revisión de este trabajo previo, realizamos una nueva propuesta, más amplia, que abarca siete ejes de análisis.

Estos aspectos que vamos a considerar son: el objeto de mejora; los espacios y estructuras de participación; el grado de participación de los alumnos/as; el territorio de participación; el nivel educativo; los formatos de diálogo y deliberación; y la escucha, es decir, los agentes educativos que se sitúan como interlocutores. En la siguiente tabla realizamos una propuesta sobre las diferentes formas en las que pueden configurarse cada uno de ellos y presentamos algunas preguntas clave que pretenden guiar la reflexión.

Ejes de análisis de las experiencias de voz del alumnado y cuestiones claves en cada uno de ellos.		
Objeto de mejora	Negociación del currículo escolar	<p>¿Sobre qué aspectos/temas o ámbitos pueden dialogar los alumnos/as?</p> <p>¿Cuáles son los aspectos/temas o ámbitos que les son negados? ¿Por qué?</p> <p>¿Cómo podemos alcanzar mayores niveles de implicación de los alumnos/as en la toma de decisiones de los aspectos nucleares de la vida escolar?</p>
	Organización, gestión y política educativa	
	Mejora docente	
	El entorno físico y social de la escuela	
	Intervención en la comunidad	

⁷ Este trabajo sienta sus bases en el trabajo fin de máster que realicé bajo la dirección de la Dra. Teresa Susinos y que puede consultarse. Ceballos, N y Susinos, T (2011): Una propuesta organizativa de las iniciativas de participación y voz del alumnado: análisis de experiencias publicadas en el ámbito español. <http://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/1158/Ceballos%20L%C3%B3pez,%20Noelia.pdf?sequence=1> (Consultado por última vez el 23 de Agosto de 2015)

Ejes de análisis de las experiencias de voz del alumnado y cuestiones claves en cada uno de ellos.		
Espacios y estructuras de participación	De representación	¿Estos espacios y/o estructuras favorecen la voz de todos los alumnos/as?
	Estructurados	¿Son lugares de verdadero diálogo y toma de decisiones deliberativas?
	Sin estructurar	¿Son estructuras habituales en la vida de la escuela o se han creado de manera específica para esta iniciativa de voz del alumnado?
Grado de participación de los alumnos/as	No hay auténtica participación	¿Qué grado de protagonismo tienen los alumnos/as?
	Los alumnos/as como fuente e información	¿Cuánto espacio de decisión poseen los alumnos/as? ¿Quién decidió el objeto de mejora? ¿Por qué? ¿Cuál es el papel de los adultos?
	Los alumnos/as son invitados	¿Quién inicia el proyecto? ¿Cómo podemos ir disminuyendo la presencia y apoyo de los docentes y aumenta así el espacio de los alumnos/as?
	Los alumnos/as como co-investigadores	¿Qué alumnos/as son seleccionados para opinar y tomar decisiones? ¿Por qué?
	Los alumnos/as como investigadores	¿Siempre son seleccionados los mismos alumnos/as?
	Los alumnos/as como agentes de cambio educativo y social: aprendizaje intergeneracional	¿Qué alumnos/as no han tenido la oportunidad de poder representar a sus compañeros? ¿Por qué?
	Territorio de participación	Grupo de alumnos/as
Aula		
Varias aulas del mismo o distinto nivel educativo		
El centro escolar al completo		
Intercentros		
Comunidad		

Ejes de análisis de las experiencias de voz del alumnado y cuestiones claves en cada uno de ellos.		
Nivel educativo	Educación infantil	<p>¿Qué nivel/niveles educativos participan?</p> <p>¿Qué nivel/niveles no participan? ¿Por qué?</p> <p>¿Cómo podemos organizar y diseñar estas iniciativas para que todos los alumnos/as puedan participar?</p>
	Educación primaria	
	Educación secundaria	
	Educación postobligatoria: bachiller y ciclos formativos	
	Universidad	
Formato	Técnicas orales	<p>¿Qué medios poseen los alumnos/as para expresar su opinión?</p> <p>¿Permite escuchar la voz de todos los alumnos/as?</p> <p>¿Favorece la voz de algunos alumnos/as sobre los demás?</p> <p>¿Qué medios/formatos podemos usar para que todos los alumnos/as tengan la posibilidad de tomar decisiones y exponer sus puntos de vista?</p> <p>¿Qué significado tiene el silencio de los alumnos/as?</p>
	Técnicas escritas	
	Técnicas visuales y/o audiovisuales	
	Técnicas de expresión dramática	
	Técnicas apoyadas en las nuevas tecnologías	
	Silencio	
Escucha	Compañeros	<p>En los espacios de representación ¿qué alumnos/as son seleccionados? ¿Quién los elige? ¿Qué alumnos/as no tienen la oportunidad de representar a sus compañeros? ¿Los alumnos/as elegidos representan a sus compañeros? ¿Qué espacios hay para que los representantes dialoguen con sus compañeros y compartan información?</p> <p>¿Con qué objetivo/propósito escuchan los adultos? Y ¿Qué sucede con las propuestas que hacen los alumnos/as?</p> <p>¿Qué medios o espacios tienen los alumnos/as para comunicarse con los adultos (director/orientador/agentes locales)?</p>
	Docentes	
	Equipo directivo/orientador	
	Agentes y autoridades locales	

Tabla 6. Ejes de análisis de las experiencias de voz del alumnado y cuestiones claves en cada uno de ellos.

a) Objeto de mejora

En este eje de análisis nos preguntamos acerca de los aspectos de la vida escolar que son sometidos a diálogo, deliberación y toma de decisiones por los alumnos/as, así como quién/quienes deciden dialogar sobre ellos.

Quizás este es uno de los aspectos fundamentales de las experiencias de voz

del alumnado: sobre qué pueden, pero sobre todo sobre qué no pueden deliberar el alumnado, qué aspectos les son vetados y cuáles son las razones. Para poder responder debemos pensar sobre qué aspectos pueden los alumnos/as decidir en el momento actual para buscar alcanzar cada vez mayores niveles de participación de los alumnos/as en los temas nucleares. Las escuelas democráticas se construyen desde la acción intencionada por diseñar estructuras y procesos democráticos al tiempo que por crear un currículum que aporte al alumnado, pero también al profesorado, la oportunidad de tener experiencias democráticas (Apple y Beane, 2005; Thomson, 2007). Sin embargo, como señala Bragg (2007), en ocasiones, conviene iniciar estas experiencias con ámbitos que se consideran paralelas al currículum, sobre la que los docentes poseen menos reticencias y los alumnos/as sienten como propios, por ejemplo, el tiempo de recreo o los espacios comunes. Experimentar espacios de voz del alumnado en estos ámbitos proporciona pequeñas esferas de seguridad y de éxito que nos permiten pensar en proyectos cada vez más ambiciosos.

En la siguiente tabla, recogemos algunas de las clasificaciones que diferentes autores han realizado sobre los objetos de diálogo:

	Objeto de los procesos de cambio				
Fielding y Bragg (2003)	El proceso de enseñanza-aprendizaje	La escuela y la política curricular	La organización escolar	El medio ambiente	
Smyth (2007)	Cultura escolar	La pedagogía	La enseñanza y el aprendizaje	La estructura escolar	
Rudduck (2007)	Autonomía del alumnado	Pedagogía	Aspectos estrictamente curriculares	Aspectos sociales	Aspectos institucionales: gestión de la escuela
Susinos y Ceballos (2012)	La organización y gestión educativas	La negociación del currículum escolar	El entorno físico y social de la escuela	La mejora docente	La intervención en la comunidad

Tabla 7. El objeto de la participación y el cambio por diferentes autores.

En esta línea proponemos los siguientes ámbitos y objetos de mejora: la organización, gestión y política educativa; la negociación del currículum; la mejora docente; el entorno físico y social de la escuela y la intervención en la comunidad. Es necesario señalar que no existe una frontera nítida dada la complejidad de la realidad educativa y las dificultades de dividirla en parcelas, por lo que en ocasiones las experiencias integran varios objetivos de mejora y diálogo (Susinos y Ceballos, 2012).

Las experiencias de voz del alumnado que tienen como objeto de mejora la organización, gestión y política escolar, son iniciativas que buscan cuestionar las estructuras, procesos y organización de la escuela. Estas son tradicionalmente

rígidas y jerárquicas donde los adultos disponen un mayor grado de poder que los alumnos/as. Los procesos de diálogo sobre las mismas, buscan diseñar procesos donde el poder es redistribuido, los alumnos/as adquieren un papel de actor social y el diálogo y la responsabilidad compartida definen la vida del centro (Fielding y Bragg, 2003; Apple y Beane, 2005; Martínez Rodríguez, 2005; Rudduck y Flutter, 2007; Fielding, 2005; 2011). La democratización de las estructuras aporta un aprendizaje acerca de las diferentes formas de participar que existen, al tiempo que permite desarrollar habilidades, aprender acerca de la justicia, el poder y la toma de decisiones por el bien común (Apple y Beane, 2005; Thomson, 2007). Debemos llamar la atención, sobre lo que Apple y Beane (2005) denominan la “gestión del consentimiento”, es decir, las decisiones continúan siendo tomadas por los adultos y los alumnos/as únicamente son preguntados como medio de confirmación. Una forma de participación habitualmente presente en los sistemas de representación delegada y estamental: consejos escolares y representación de los alumnos/as a través de sistemas de delegados.

Como señalan Fielding (2011), Apple y Beane (2005) y Thomson (2007), una escuela con una cultura democrática, además de favorecer la participación de los alumnos/as en el modo en el que se organizan y gestionan, debe promover un currículum democrático donde se negocian los objetivos, las actividades, los modos de evaluación y cualquier otro elemento curricular (Thomson, 2007). En este momento, se hace necesario que el concepto de currículum se entienda como complejo y amplio, aglutinando todas las acciones que configuran experiencias educativas (Bolívar, 1999, Zabalza, 2003). De este modo, las experiencias permitirán a los alumnos/as desarrollar preguntas críticas acerca del mundo y de lo que aprenden, y abordarlas desde procesos de investigación. Tomar el control de los procesos de aprendizaje (Bullock y Wikeley, 2001), separándose de lo culturalmente dominante favorece que todos los alumnos/as vean sus puntos de vista reflejados y expuestos a debate (Fielding y Bragg, 2003; Apple y Beane, 2005; Rudduck y Flutter, 2007). Así los docentes que apuestan por un currículum negociado consideran que se aprende mientras se comparte con otro, un “otro” con ideas y valores diferentes de los propios pero valiosos para el aprendizaje (Apple y Beane, 2005; Thomson, 2007; Susinos, 2009). Esto entronca con el concepto de justicia curricular que defiende Connell (1997) quien define que un currículo es socialmente injusto cuando, de forma directa o indirecta, incluye o promueve conocimientos y prácticas que «reducen la capacidad de las personas de mejorar su mundo» (p. 72).

En esta reflexión encontramos también aspectos relacionados con el entorno físico y social de la escuela. Son experiencias donde los alumnos/as debaten y proponen acerca de aspectos como el patio u otros espacios del centro, sobre su arquitectura, etc.

En otro lado, encontramos iniciativas de intervención en la comunidad, es decir, los alumnos/as traspasan el muro de la escuela y su capacidad de influencia llega a su ciudad, su pueblo, su barrio o algún recurso del mismo (un museo, el

equipo de bomberos, un comercio, etc.) (Flutter, 2006; CP. La Navata, 2010; Revilla, 2010).

Del mismo modo, la mejora docente pueden ser un objeto de diálogo, aunque este es un tema trasversal a cualquier experiencia de voz del alumnado. Así lo han podido mostrar las diferentes experiencias que tienen como motor de mejora la voz de los alumnos/as, por ejemplo, encontramos iniciativas que promueven cambios a nivel organizativo y de gestión, es decir, normas y estructuras que definen las experiencias de aprendizaje (Prieto, 2001; Cruddas, 2001; Urquhart, 2001; Macbeath, Myers y Demetriou, 2001; Rudduck y Flutter, 2007; Fielding, 2011); aspectos curriculares y pedagógicos como la negociación del currículum (Bullock y Wikeley, 2001; Fielding y Bragg, 2003; Flutter, 2007; Bragg, 2007; Rudduck, 2007; Rudduck y Flutter, 2007); o relacionados con elementos del entorno como puede ser el recreo (Pupils at Wheatcroft primary school, 2001; Fielding y Bragg, 2003; Flutter, 2006; Bragg, 2007; CP.La Navata, 2010). Todas ellas, aunque su objeto de diálogo no era la mejora docente, han permitido a los maestros/as reflexionar sobre sus acción e introducir cambios en su práctica educativa.

Son oportunidades donde los dos actores principales del proceso educativo: docentes y alumnos/as, dialogan y toman decisiones que se convierten en un medio de mejora de la práctica docente. Este diálogo permite a los docentes adquirir una comprensión más profunda sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje al mismo tiempo que puede ser una excelente herramienta de cambio en la forma de pensar sobre sus alumnos/as y cómo aprenden (Flutter, 2007b). Sin embargo, debemos llamar la atención sobre el hecho de que considerar la voz de los alumnos/as como una oportunidad de mejora y desarrollo docente, no debe entenderse como un medio de control del profesorado y/o aumento del rendimiento y competitividad. Lo que aquí defendemos es que desde un posicionamiento ético y comprometido con la escuela inclusiva y democrática, establecer un diálogo significativo entre docente y alumnos/as es un excelente espacio para aumentar el conocimiento sobre los procesos educativos y, por ende, de diseño de respuestas alternativas. Escuchar a los alumnos/as nos permite ver los mismo procesos y acciones que diariamente se suceden en las escuelas, y a las que en ocasiones no dedicamos un tiempo para reflexionar sobre ellas, desde el punto de vista de otro agente educativo: los alumnos/as, que tradicionalmente han sido olvidados en estos procesos de mejora y que sin embargo, son expertos en la escuela. Los alumnos/as, dado su papel en la escuela, poseen un conocimiento de la escuela único y profundo (Rudduck y Flutter, 2007; San Fabián, 2008), son testigos expertos “que pueden ofrecer información privilegiada, singular y única sobre dichos procesos” (Parrilla, 2009: 111).

Como testigos expertos debemos destacar el papel de aquellos alumnos/as que han tenido tradicionalmente dificultades para ser escuchados en la escuela. Desde sus experiencias de silencio y exclusión pueden aportar matices y propuestas de gran valor para los procesos de mejora en la línea de construir

escuelas inclusivas y democráticas.

Al inicio señalábamos que es tan importante sobre qué dialogan los alumnos/as como saber quién decide lo decide, esto es, si responde a una decisión de los alumnos/as reflexionar sobre el tema propuesto o es elegido por los docentes, y en ese caso, qué razones hay para esta elección. Es importante esta reflexión para entender quién determina la agenda escolar, y si las experiencias se convierte en espacios de pseudoparticipación donde se pregunta a los alumnos/as por intereses determinados por los adultos. Como veremos al reflexionar sobre el grado de participación de los alumnos/as, debemos buscar espacios que permitan a los alumnos/as alcanzar mayores niveles de poder y por tanto, que sean ellos/as quienes inicien, lideren y desarrollen los proyectos, comenzando por decidir sobre qué aspectos quieren pensar y mejorar.

b) Formato

En este momento, nos preguntamos sobre la forma en la que los alumnos/as expresan sus ideas, opiniones y creencias y si el formato/medio elegido permite recoger la voz de todos los alumnos/as o, por el contrario, son medios de silenciamiento para algunos/as.

Debemos comenzar llamando la atención sobre la idea de que el concepto de “voz” no hace referencia únicamente al diálogo que los alumnos/as desarrollan oralmente sino a cualquier medio y forma de expresión, que recoge su voz. La esencia de buscar aumentar el grado de implicación de los alumnos/as en los procesos educativos y de mejora de la vida diaria, no está ligado a un único medio de expresión. Por ello, alumnos/as y docentes debemos posibilitar alternativas creativas de comunicación, donde ningún alumno/a pueda verse silenciado y/o relegado (Bragg, 2001; Cruddas, 2001; Fielding y Rudduck, 2002; Martínez Rodríguez, 2010; Fielding, 2011). Al disponer de un medio de expresión con el que los alumnos/as se sienten competentes encontraran un espacios de diálogo y deliberación más genuino que si deben encorsetarse en medios donde no se encuentran cómodos. Podemos ofrecer a los alumnos/as diferentes alternativas para expresarse sobre un mismo tema, por ejemplo: técnicas escritas, técnicas orales, visuales y/o audiovisuales, de expresión dramática y técnicas apoyadas en las nuevas tecnologías.

Quizás, dada la tradición escolar, los formatos de comunicación más usuales en las escuelas son los medios escritos y orales: cuestionarios, diarios, asambleas, entrevistas, buzones de opinión, etc. siendo el diálogo el medio más utilizado para compartir opiniones y negociar perspectivas. Así, sobre todo en los niveles educativos inferiores, son las asambleas los espacios de diálogo por excelencia que permiten crear discursos en común a través de la exposición argumentada de las opiniones personales (Fielding y Bragg 2003; Bragg, 2007; Fielding, 2011). Sin embargo, no todos los alumnos/as se sienten cómodos hablando en público. Incluso para algunos una conversación maestro-alumno puede intimidarles. Del mismo modo, no podemos olvidar que si en el debate, conversación, entrevista, etc.

está presente e involucrado el docente, puede suceder que los alumnos/as expresen las opiniones que consideran que estos quieren escuchar. Por ello, se hace necesario un trabajo previo de confianza y un espacio de seguridad donde los alumnos/as sean conscientes de que sus palabras son escuchadas con honestidad y no serán utilizadas en su contra. Por otro lado, los documentos escritos permiten revisar, reestructurar y poder volver sobre aquello que se dijo o escribió con el fin de matizarlo, ampliarlo o elegir no hacerlo público. Sin embargo, es un medio que algunos alumnos/as no identifican como la forma de comunicación más adecuada para ellos/as al no permitirles expresar sus ideas de la forma más completa y compleja posible. Al mismo tiempo podemos señalar que, algunos tipos de documentos escritos, por ejemplo los cuestionarios, limitan esta posibilidad dada la imposibilidad de elegir opciones no presentes o realizar matizaciones a la respuesta.

Si bien señalamos que los formatos orales y escritos son los más comunes en las escuelas debemos indicar también que otro tipo de formatos: dramáticos, visuales y/o audiovisuales son relegados. Las técnicas de dramatización, a través de obras de teatro o juegos de representación (Cruddas, 2001; Kirby, 2001), son una de las que tienen una mayor complejidad ya que aúnan diferentes formatos: la creación de un discurso, gestos o música. Por su lado, las técnicas visuales y/o audiovisuales aglutinan medios que van desde la realización de fotografías, videos, carteles, etc. (Macbeath, Myers y Demetriou, 2001; Kirby, 2001; Messiou, 2006; Bragg, 2007; Robinson y Taylor, 2008). Los formatos de expresión dramática y los medios visuales y/o audiovisuales, presentan una doble funcionalidad: por un lado, son medios de expresión de ideas, y por el otro, objetos de diálogo posterior.

Merece especial atención el uso de las nuevas tecnologías (blog, wikis, chats, páginas web, redes sociales, etc.) (Grion y Manca, 2015) como medio de compartir opiniones y generar debates porque permiten crear espacios donde adultos y alumnos/as colaboren entre sí, pero no circunscribiéndolo únicamente al aula o al centro, si no posibilitando el trabajo y el aprendizaje con otras escuelas o entidades. Estos medios permiten flexibilizar la organización escolar dado que no es necesario la presencialidad, ni el encuentro en el mismo espacio y tiempo de los interlocutores. Del mismo modo, puede suponer una ayuda para el alumnado con sistemas de comunicación alternativos o con escasa fluidez oral. Por ello, Rodríguez Romero (2008) señala que el desarrollo de las nuevas tecnologías puede favorecer el desarrollo de la democratización de la formación de ciudadanos para la sociedad globalizada si superamos los usos instrumentales de los mismos para alcanzar una “movilización de la sociedad para garantizar el derecho a la expresión, (...) lo que supone esfuerzos en la búsqueda de posibilidades para una gestión plenamente participativa y dialogal de los procesos comunicativos en los espacios educativos” (Oliveira, 2009:204).

Del mismo modo que relegamos determinados formatos y/o medios de expresión, entendemos el silencio como la ausencia de palabra, como una falta de participación. Una elección que explicamos desde posicionamientos individualista,

son los alumnos/as más tímidos o pasivos los que adoptan el silencio, y determinista, muchas veces se asocia a determinadas características como el género, la etnia, la capacidad, etc. Sin embargo, al igual que Schultz (2009) defendemos que el silencio es una parte indispensable para entender los procesos de voz del alumnado. De este modo, la autora nos habla de dos formas contrapuestas de dar sentido al silencio. La primera de ellas es la que explica el silencio como resultado de procesos y/o estructuras que excluyen a los alumnos/as de la participación. Es esta acepción la que nos interpela a prestar atención a estos procesos de silenciamiento. La autora nos propone tres razones u orígenes de este silencio obligado o impuesto: el uso del silencio como respuesta de desinterés o rechazo que puede llevar a los alumnos/as que toman estos posicionamientos a no implicarse en la vida escolar hasta el punto de desvincularse de la misma (González, 2010; Susinos y Ceballos, 2012). En esta misma línea, encontramos los silencios que tienen naturaleza de autoprotección, y que es adoptado por aquellos alumnos/as que experimentan situaciones de burla de sus compañeros, son tradicionalmente silenciados o vivencian situaciones de fracaso y rechazo. Ellos/as optan por el silencio como medio de protección. Por último, la autora nos señala que el silencio también es una estrategia con la que se busca guardar secretos y sentimientos que no se saben y/o pueden verbalizar desde los medios más comunes de participación existentes. Estos tres ejemplos nos invitan a reflexionar sobre los procesos y estructuras del aula y del centro, las oportunidades de diálogo y toma de decisiones, etc. con el objetivo de crear un espacio que de la bienvenida a la voz de los alumnos/as (Sapon-Shevin, 1999), y donde los alumnos/as puedan sentirse seguros para expresar sus opiniones a través de diferentes medios.

En contraposición encontramos significados y sentidos de silencio más positivos, como formas de participación elegidas libremente y necesarias. De este modo, Schultz (2009) nos habla de que en ocasiones, el silencio de los alumnos/as como un elemento necesario y participativo que refleja escucha y/o consentimiento. Este modo de participación, ayuda a crear un espacio y un clima que favorece el diálogo y la interacción, rompiendo con la idea de que escuchar es una actividad pasiva (Susinos y Ceballos, 2012). En esta línea, la autora habla de las ocasiones en las que los silencios responden a momentos en los que la actividad de escucha, de reflexión y reconstrucción de los discursos, necesita del tiempo y espacio de silencio para poder desarrollarse, de modo que estamos ante un silencio productivo, activo y necesario.

Por último, independientemente del formato elegido, no debemos olvidar que lo fundamental es el contenido, lo que los alumnos/as dicen, siendo el medio la herramienta de expresión. Esta reflexión adquiere sentido, en las ocasiones en las que, buscando la perfección y/o hacer los medios atractivos, olvidamos el mensaje. Así debemos de intentar que el contenido y la forma de presentación no estén separados, la capacidad expresiva se logrará en función de los elementos que se usen (audio, fotos, movimiento) pero también de su ajuste o no a los propósitos

deseados y las posibilidades de expresión (Thomson y Gunter, 2006).

c) Espacio/estructura

Si nos detenemos a pensar sobre los diferentes espacios y estructuras de los que disponen los alumnos/as para expresar sus opiniones y tomar decisiones podemos encontrar: espacios de representación, espacios estructurados y espacios sin estructurar.

El ejemplo más característico de los espacios de representación son las estructuras donde un grupo de alumnos/as en nombre de sus compañeros/as exponen y defienden las ideas y propuestas de todos, por ejemplo, los sistemas de delegados o de consejo escolar. En estos espacios la elección de los alumnos/as es un aspecto fundamental. Debemos preguntarnos acerca de qué alumnos/as son seleccionados y cuáles no tienen la oportunidad de representar a sus compañeros/as en ninguna ocasión y por qué. Así podremos observar si es común que los alumnos/as elegidos sean aquellos que se ajustan a las características más premiadas en las escuelas y que utilizan los códigos de lenguaje y comportamiento más aceptados. Si esto es así, deberemos poner en marcha nuevos procesos de elección que permitan a todos los alumnos/as ser elegidos (Ainscow, 1999; Messiou, 2013).

Del mismo modo, hay que reflexionar acerca de cómo se produce dicha representación, esto es, es necesario habilitar espacios y tiempos donde los alumnos/as, en cuya voz los demás han delegado, puedan discutir los asuntos con sus compañeros/as. Es en este punto donde se hace necesario explicitar a los alumnos/as representantes el respeto a los acuerdos alcanzados con sus compañeros/as (Gunter y Thomson, 2007). Al mismo tiempo, estos espacios permiten informar de lo sucedido en el debate y discusión de las ideas entre los representantes y los adultos al resto de compañeros/as.

Por otra parte, hay centros que optan por diseñar espacios de participación directa y diálogo con diferentes grados de formalidad y estructuración. Así encontramos centros y aulas que organizan asambleas como estructuras formales, pero flexibles, donde hay un moderador, un guion de temas y un acta de acuerdos.

Disponer de un tiempo y espacio reglado de diálogo puede ser una oportunidad y un apoyo organizativos. Sin embargo, esto también puede limitar los diálogos en otros momentos o incluso verse como espacios vacíos de contenido o sin valor educativo. En el otro extremo encontramos aquellas oportunidades y/o espacios de participación informales (sin estructurar) y que responden a momentos espontáneos de generación de debates y toma de decisiones que si bien no son estructuras prefijadas y definidas, sí son esenciales en la valoración del protagonismo del alumnado en la vida diaria del centro, por ejemplo: dando opinión, aportando ideas, eligiendo usar uno u otro material en el aula, la preguntando y siendo respondido, eligiendo la tarea por la que comenzar, etc. (Cruddas, 2001; Santos Guerra, 2002). Son pequeñas acciones de voz del alumnado que hacen crear un ambiente de participación y democracia generando

sentimientos de pertenencia.

d) Grado de protagonismo de los alumnos/as

Una de las preguntas claves cuando queremos analizar las experiencias de voz del alumnado existentes o bien iniciar nuevos proyectos es aquella en la que nos interrogamos sobre el grado de implicación en los procesos de deliberación y toma de decisiones del alumnado. En definitiva, queremos poner en el centro del debate el grado, espacio y posibilidad de poder de los alumnos/as.

Intentar responder a esta pregunta no es sencillo, es probable que no podamos establecer categorías estanco si no más un continuo que vaya desde aquellas iniciativas en las que los alumnos/as son consultados hacia otras en las que estos inician, dirigen, desarrollan y lideran los procesos de cambio y mejora educativa. A continuación presentamos una tabla con la propuesta que diferentes autores han realizado al respecto:

	Menor protagonismo -----		Mayor protagonismo		
Hart (1992)	Los alumnos/as son asignados a los proyectos e informados	Los alumnos/as son consultados	Los adultos inician los proyectos y la toma de decisiones se comparte con los alumnos/as	Los alumnos/as inician y dirigen las propuestas	Los alumnos/as toman las decisiones y lo comparten con los adultos.
Shier (2000)	Los alumnos/as son escuchados	Los alumnos/as son invitados a expresar sus puntos de vista	La opinión de los alumnos/as es tenida en cuenta	Los alumnos/as participan en la toma de decisiones	Los alumnos/as comparten el poder y responsabilidad de la toma de decisiones
Brown (2001)	Los alumnos/as como una fuente de datos	Los alumnos/as como participantes activos	Los alumnos/as como participantes activos y co-investigadores	Los alumnos/as como investigadores.	
Fielding (2001) Fielding y McGregor (2005)	Los alumnos/as como fuentes de datos	Los alumnos/as son consultados y considerados agentes activos	Los alumnos/as como co-investigadores	Los alumnos/as como investigadores	

	Menor protagonismo -----			Mayor protagonismo	
Lodge (2005)	Los alumnos/as como control de calidad	Los alumnos/as como fuente de información.	Los alumnos/as como medios de cumplimiento y control	Diálogo	
Mitra (2007)	Los adultos escuchan a los alumnos/as		Hay colaboración entre los adultos y los alumnos/as	Los alumnos/as lideran los procesos de cambio.	
Martínez Rodríguez (2010)	Los alumnos/as como fuentes de datos		Los alumnos/as como colaboradores de los adultos e invitados a proporcionar retroalimentación acerca del currículum o el estilo de las clases	Los alumnos/as como investigadores en la formación del profesorado y evaluadores del sistema escolar	
Fielding (2011)	Los alumnos/as como fuente de información	alumnos/as como agentes de respuesta activa	alumnos/as como co-investigadores	alumnos/as como creadores de saber	alumnos/as como autores conjuntos con los adultos
Susinos y Ceballos (2012)	No existe auténtica participación	alumnos/as como fuente de información	alumnos/as como co-investigadores	Aprendizaje intergeneracional	

Tabla 8. Revisión de la tabla de Susinos y Ceballos (2012) "Distintos niveles de protagonismo de los estudiantes en las iniciativas de va según varios autores"

Partiendo del análisis de las propuestas de estos autores así como de la revisión de la propuesta que realizamos Susinos y Ceballos (2012) proponemos una nueva organización del grado de participación de los alumnos/as que, como ya hemos señalado, responde a un continuo donde se pueden situar las diferentes experiencias. En este continuo, encontramos por tanto, diferentes proyectos atendiendo al rol más o menos activo del alumno y al grado de apoyo del maestro/a. Este va desde aquellas iniciativas donde los docentes tienen mayor protagonismo en el trascurso del proyecto hacia las experiencias en las que tienen un papel de facilitador y apoyo y donde el alumnado pasa a estar en primer plano siendo quien lidera el proyecto de mejora (Fielding, 2001a, 2001b; Fielding y Bragg, 2003; Susinos, 2009).

Grado de implicación de los alumnos/as					
(menor) El espacio de gestión y toma de decisiones de los alumnos/as (mayor)					
No hay auténtica participación: alumno como cliente	Alumno como fuente de datos	Alumnos/as como invitado a participar	Alumnos/as como co-investigadores	Alumnos/as como investigadores	Los alumnos/as como agentes de mejora educativa y social: aprendizaje intergeneracional
(mayor) El grado de presencia y apoyo de los docentes (menor)					

Tabla 9. Diferentes grados de implicación de los alumnos/as.

Dejando de lado las iniciativas que no son consideradas auténtica participación, encontramos en un extremo del continuo las experiencias que consideran a los alumnos/as como fuente de información, donde los alumnos/as son invitados a responder a las preguntas de los docentes, quienes tienen un nivel alto de presencia y directividad. Después encontramos aquellas donde los alumnos/as son invitados a participar en los proyectos que los docentes inician y desarrollan sin que los alumnos/as puedan tomar decisiones en su configuración. A medida que avanzamos encontramos propuestas donde estos papeles se intercambian y los alumnos/as ven aumentar su protagonismo mientras que los docentes pasan a estar en un rol donde su presencia disminuye: alumnos/as como co-investigadores, alumnos/as como investigadores y por último, alumnos/as como agentes de mejora educativa y social que busca acercarse al ideal del aprendizaje intergeneracional donde los roles se mezclan a favor de una responsabilidad compartida por un proyecto común inclusivo y democrático (Fielding, 2011).

Las prácticas que no podemos considerar de escucha de voz del alumnado son aquellas donde el protagonismo de éste es inexistente o sus opiniones son reinterpretadas y utilizadas como mecanismos de control sobre los centros, los docentes y sus prácticas o sobre ellos mismos/as. Estas iniciativas se enmarcan en perspectivas neoliberales que hacen uso de la voz de los alumnos/as como medio de control y aumento de la competitividad alejándose así de la búsqueda del bien común (Fielding y McGregor, 2005; Susinos, 2009).

Situarse en la perspectiva de los alumnos/as como fuente de información es quizás la forma más extendida y posiblemente el punto de partida de los centros que deciden iniciar experiencias de participación y voz del alumnado. Se caracterizan porque los adultos piden a los alumnos/as su opinión acerca de aspectos fijados y acotados por los adultos. Los alumnos/as no han podido participar de ningún otro momento, ni en la elección de tema, en las preguntas, o en el posterior análisis y toma de decisiones derivados de sus opiniones. Su protagonismo se reduce por tanto a dar su opinión pero desconoce las consecuencias que tendrá y los cambios que generará. Este tipo de participación tiene limitaciones, por ejemplo, la opinión se restringe a los aspectos concretos que se preguntan pudiendo dejar fuera otros de enorme relevancia para el objeto de

mejora (Hart, 1992, Fielding; 2001a, 2001b; Mitra, 2007, Martínez Rodríguez, 2010; Fielding, 2011). Se limitan a responder a las preguntas prefijadas que definen y encorsetan el objeto de diálogo. Obviando por tanto que, para que sucedan mejoras es necesario tiempo, reflexión, espacio, debate, comunicación en igualdad, etc. (Calvo y Susinos, 2010). Además, como señalan Hart (1992) y Fielding (2011) las experiencias donde los alumnos/as son considerados como fuente de datos pueden ser iniciativas de participación testimonial, más simbólica que real ya que la opinión de los alumnos/as se utiliza para fines previamente decididos por los adultos (Susinos y Ceballos, 2012). Aquí encontramos por ejemplo, escuelas donde los sistemas de representación formal son el único medio de participación, donde la presencia de los alumnos/as se utiliza en ocasiones para legitimar las ideas y manifestaciones adultas y donde se sigue imponiendo la voz hegemónica de los adultos (Hart, 1992; Bragg, 2007; Fielding, 2011).

En un tercer estadio, encontramos proyectos en los que los alumnos/as son invitados a participar. Es decir, los proyectos son iniciados por los docentes quienes involucran a los alumnos/as más allá de la mera consulta pero siempre bajo el control adulto quien continua ostentando el poder en la toma de decisiones.

A medida que los alumnos/as adquieren un papel más protagonista y activo, encontramos experiencias donde el alumnado es invitado al diálogo y la discusión para profundizar en el aprendizaje y las decisiones de los docentes (Fielding, 2011). Si bien los proyectos pueden ser iniciados por los adultos, el denominador común es la colaboración y redistribución del poder y de la responsabilidad, asumiendo los alumnos/as el papel de co- diseñadores/as y co-investigadores/as en los procesos educativos y de mejora escolar (Hart, 1992; Mitra, 2007; CP La Navata, 2010; Fielding, 2011).

Las experiencias de alumnos/as como investigadores profundizan en los principios de identificación, responsabilidad e implicación de las propuestas de trabajo conjunto entre docentes y alumnos/as. Son experiencias donde la autonomía y la responsabilidad de los alumnos/as es máxima (Fielding, 2007) y el papel de los adultos se corresponde con el de apoyo, facilitador de recursos en el proceso de investigación y agente que asume dar respuesta de manera respetuosa y comprometida a las propuestas de cambio que realizan los alumnos/as (Fielding y Bragg, 2003; Fielding y McGregor, 2005, Susinos, 2009; Fielding, 2011). Por tanto, son los alumnos/as los que identifican el problema a investigar, realizan la investigación con el apoyo de los docentes, tienen la responsabilidad de dar sentido a los datos, redactan el informe, y presentan las propuestas de cambio a quien tenga la posibilidad de llevarlo a cabo: otros alumnos/as, los docentes, la dirección, la administración, etc. Aquí encontramos ejemplos donde los alumnos/as han investigado acerca de lo que es un “buen profesor” y una “buena enseñanza”, han redefinido el espacio del patio, han propuesto modificaciones en los accesos al centro, han analizado las prácticas de exclusión- inclusión de género, identificado barreras de aprendizaje o evaluando al personal, (Prieto, 2001; Kirby, 2001; Raymond, 2001; Cruddas, 2001; Fielding y Bragg, 2003; Fielding y McGregor, 2005;

Mitra, 2007; Susinos, 2009; Fielding, 2011).

En último lugar, encontramos las experiencias donde los alumnos/as son vistos como agentes de mejora educativa y social, en cuyos proyectos hay un esfuerzo conjunto por redistribuir el poder a favor de la negociación, el diálogo y la acción (Fielding, 2011). Tal y como lo señalan Grion y Cook Sather, defender el derecho de los alumnos/as a ser escuchados y tomar parte de los procesos de toma de decisiones, no significa que “la voz de los alumnos/as debe convertirse en la única voz que se escuche, sino que sus voces deben ser puestos en el diálogo con la de los maestros, investigadores, responsables políticos, familias y otras partes interesadas”. (Grion y Cook-Sather, 2013, p. 17). De este modo, la voz del alumnado se convierte en seña de identidad del centro al iniciar un camino como democracia vivida, donde los espacios de diálogo deliberativo se convierten en una forma habitual de gestionar la vida del centro, dando lugar a una colegialidad radical y una cultura de aprendizaje intergeneracional, donde los roles se mezclan a favor de una responsabilidad compartida por un proyecto común inclusivo y democrático. De modo que la escuela se convierte en una comunidad democrática donde se viven oportunidades diarias para opinar, decidir, dialogar, cuestionar y crear. En palabras de Fielding (2011), el aprendizaje intergeneracional llega cuando: “los jóvenes y los adultos son compañeros y co-creadores de una concepción del aprendizaje y del vivir más amplia y más generosa, que muchas veces incluye resultado mensurables, 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/as y profesores trabajando y aprendiendo juntos en sociedad”. (Fielding 2011: 38).

e) Territorio

Cuando reflexionamos sobre el territorio de desarrollo de las experiencias de participación encontramos proyectos con diferente marco, esto es, nos preguntamos acerca de la amplitud del espacio que gestionan los alumnos/as, si se circunscribe a un grupo de alumnos/as, si se desarrolla en el contexto del aula, interaulas, implicando al centro, a diferentes centros o traspasando los muros de las escuelas hacia la comunidad. Debemos señalar también que estos territorios pueden estar relacionados entre sí, de modo que una experiencia que surge en el contexto del aula puede traspasar las puertas de la misma y convertirse en un proyecto de todo el centro. Sin embargo, disponer de experiencias de territorios más amplios como el centro no implican la posibilidad de participación en territorios de menor alcance, como el aula (Santos Guerra, 2002).

El territorio de desarrollo de menor alcance es el que involucra a un grupo reducido de alumnos/as, que no constituyen todo el grupo de un aula. En estas experiencias los alumnos/as suelen colaborar porque tienen preocupaciones similares fruto de experiencias escolares similares. Por ello, es importante preguntarnos por qué han sido seleccionados estos alumnos/as y si esta iniciativa no representa una inclusión prudencial de los alumnos/as que son

tradicionalmente silenciados o una nueva forma de exclusión y etiquetación.

En un segundo territorio de desarrollo las experiencias tienen lugar en el marco del aula (Fielding y Bragg, 2003; Susinos, Rojas y Lázaro, 2011). Sin embargo, debemos abrir el concepto de aula a experiencias que tienen como “espacio de aula” el entorno virtual, o rompiendo la concepción clásica de un docente-un grupo de alumnos/as posibilitándose experiencias donde un grupo de profesores (tutor, especialistas o profesores de apoyo) colaboran con un mismo grupo de alumnos/as. Estos proyectos, junto con los de un grupo de alumnos/as reducido, son los más habituales probablemente porque los proyectos de centro implican mayores grados de coordinación y organización al incluir a distintos aulas y un número elevado de alumnos/as.

En un tercer territorio de desarrollo se encuentran los proyectos que ponen aulas diferentes en relación, estas pueden ser del mismo o de diferente ciclo y/o etapa educativa. De este modo, el número de alumnos/as y docentes aumenta y la organización se vuelve más compleja para ofrecer espacios comunes. En estas iniciativas donde hay un número elevado de alumnos/as, se hace imprescindible garantizar que todos/as tengan la misma oportunidad de ser escuchados y que las opiniones e ideas del alumnado de menor edad sea considerado con el mismo valor que el de aquellos/as de mayor edad.

Un paso más en el territorio de desarrollo son los proyectos que implican al centro en su conjunto, o a un número elevado de aulas, de modo que podemos hablar de una cultura escolar en el centro basada en el diálogo y la deliberación conjunta. En estos casos, es necesaria una organización escolar flexible que facilite la participación de todos los alumnos/as en la cual, como señala Messiou (2013), no es imprescindible una gran cantidad de tiempo sino más bien una buena planificación del mismo con el fin de asegurarse la existencia de un espacio donde los alumnos/as pueden hablar y organizarse.

De modo excepcional encontramos experiencias que tienen un territorio de participación que involucra a dos o más centros educativos (intercentros) (Riley y Docking, 2004; Mitra, 2007). Estas dan lugar a redes de trabajo y responsabilidad compartida más amplias. Sin embargo, las iniciativas de este nivel son escasas por las dificultades de coordinación y organización que requieren.

Quizás el territorio de participación más amplio es el que traspasa los muros de la escuela hacia la comunidad. Estos proyectos son los de mayor alcance no únicamente por el paso del centro o aula al barrio, sino porque involucran a agentes sociales, por ejemplo, responsables políticos y locales, asociaciones de vecinos, etc. Sin embargo, es necesario ser cauteloso con estos proyectos ya que en ocasiones los intereses de determinados colectivos para incentivar la voz del alumnos/as responden, como señalamos anteriormente, a intereses privados, de competitividad y rentabilidad política o económica.

f) Nivel educativo

Como señalan Susinos y Rodríguez-Hoyos (2011) la participación es un derecho universal que define la escuela inclusiva por ello, entendemos que la escuela debe promover experiencias en esta línea en cualquier nivel del sistema educativo. Así nos preguntamos en uno de los ejes acerca de la edad y/o nivel educativo que tienen los alumnos/as de las experiencias de voz del alumnado: educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria, educación postobligatoria donde encontramos: bachiller, ciclos formativos y/o universidad. El interés de este eje reside en la riqueza de información que podemos extraer de su análisis cuando nos preguntamos qué alumnos/as participan y cuáles no. De este modo, encontramos que la mayoría de las experiencias se enmarca en las etapas educativas superiores (educación secundaria y últimos cursos de educación primaria) en detrimento de los dos ciclos de educación infantil, en los que apenas constatamos experiencias. Si bien las explicaciones de esta realidad son múltiples y complejas, podemos adelantar que una de las más destacadas es la relacionada con la imagen que sobre la infancia y la juventud tienen los docentes, en particular, y la sociedad en general. En definitiva, una visión restringida del alumnado, donde se considera que no tienen la madurez emocional ni psicológica o los conocimientos necesarios para aportar ideas a los procesos de mejora, limita las experiencias en los niveles inferiores (Cruddas, 2001; Lindley, Brinkhuis y Verhaou, 2011). La reflexión que queremos promover en este eje es entorno a la idea central de que la edad no puede ser una barrera para participar en la toma de decisiones (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011; Susinos y Ceballos, 2012).

Del mismo modo, podemos señalar que, a medida que el nivel educativo aumenta, las experiencias también disminuyen quizás por explicaciones más ligadas a la cultura de mercado presente en el sistema educativo que provocan una cultura de la presión sobre estas etapas con el fin de conseguir excelentes resultados y competitividad en las pruebas de acceso a la universidad o de las evaluaciones externas. O también por la presencia de una formación inicial de los docentes donde los conocimientos disciplinares han sido mayores que los pedagógicos, como ocurre, por ejemplo, en la educación secundaria o en la universidad.

Del mismo modo, deberíamos reflexionar acerca del papel de los alumnos/as de menor edad experimentan cuando participan en proyectos de mejora. Quizás podríamos hacer un paralelismo entre las orientaciones no inclusivas de escucha de la voz de los alumnos/as con necesidades educativas que hace Fielding (2011) y el papel que en ocasiones se le otorga a los alumnos/as de menos edad. Así podemos encontrar tres orientaciones (Fielding, 2011):

- Marginalización: prácticas donde los alumnos/as de menor edad no son invitados a participar en estos proyectos al considerarlos inmaduros y/o incapaces de comprender los procesos educativos y de mejora.
- Condescendencia: los alumnos/as son invitados pero sus ideas son

rearticulados para incorporarlo a las ideas dominantes.

- **Inclusión prudencial:** los alumnos/as participan pero reciben un menor nivel de atención y sus ideas no son respetadas en igualdad de valor que las de sus compañeros/as de mayor edad.

Es importante que cuando analicemos las experiencias de voz del alumnado que se desarrollan en la escuela o bien queramos iniciar nuevas iniciativas tengamos presentes estas tres prácticas no inclusivas ni democráticas para poder superarlas y acercarnos a iniciativas en las que la edad no sea un criterio de exclusión. Así la experiencia nos muestra como los alumnos/as de menor edad pueden expresar opiniones y llevar a cabo acciones valiosas (Calvo, Haya, Rodríguez-Hoyos, 2010). Siempre que dispongan del espacio y estrategias adecuadas la edad no debe de ser un obstáculo para promover sistemas de participación (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011). Como apuntan Lindley, Brinkhuis y Verhaou (2011) la voz de los alumnos/as de menor edad por su naturaleza requiere de un proceso de aprendizaje también por parte de los adultos, de probar, de errar y volver a intentarlo, en definitiva, de aprender haciendo, especialmente cuando no disponen de lenguaje hablado.

g) Escucha

En este eje, nos preguntamos por quién/quienes escuchan las ideas de los alumnos/as con el fin de dar respuesta a las propuestas. Cuando hablamos de experiencias de voz del alumnado es tan importante la escucha a todos los alumnos/as como el que estas propuestas se lleven a la acción. La mera escucha sería un trampa ya que no modificaría el statu quo y el poder de las decisiones continuaría estando en los adultos. Para poder ser llevadas a la acción es necesario que las propuestas lleguen a aquellas personas que poseen el poder de llevarlas a cabo. Así encontramos que hay iniciativas en las que las ideas y propuestas de los alumnos/as son escuchadas por sus propios compañeros/as, bien porque ellos deciden compartirlas y exponerlas, bien porque sus compañeros/as se las preguntan en orden a analizarlas y trasladárselas a otras personas. El siguiente nivel, corresponde a los docentes, quizás estos son los adultos que más directamente trabajan en la escuela con los alumnos/as y que tienen una influencia directa en los procesos educativos. Continuando con el nivel de influencia encontramos el equipo directivo, un liderazgo democrático y colaborativo es el que permitirá que las ideas de los alumnos/as se conviertan en decisiones llevadas a cabo. No podemos olvidar que los docentes no tienen poder de decisión o gestión de manera individual sobre determinados asuntos pero sí el equipo directivo. Por último, encontramos la escucha de las ideas de los alumnos/as por los miembros de la comunidad local, desde los miembros de las asociaciones de vecinos hasta agentes políticos cuyo campo de acción afecta más allá del aula y del centro educativo.

2.2. Aportaciones de otros movimientos al de Voz del Alumnado

En ocasiones, tendemos a entender las diferentes maneras de mirar la educación, los diferentes movimientos surgidos, como compartimentos aislados, sin darnos cuenta de que en ocasiones no son más que diferentes caminos que tomamos para conseguir el mismo fin o que al menos en el camino recorrido comparten aprendizajes. Por ello, en este momento nos gustaría presentar qué podemos aprender desde las experiencias de otros movimientos. Lodge (2005) define la existencia de “seis hilos interconectados”, es decir, movimientos que aportan ideas de relevancia en favor de la voz del alumnado: cambios en la concepción de la infancia; la lucha contra el consumismo; el modelo de las escuelas democráticas; la mejora escolar; la educación para la ciudadanía y el movimiento de los derechos humanos. Por nuestra parte nos centraremos en tres: la educación inclusiva; la mejora docente y los derechos de la infancia. Debemos señalar que lo que presentamos a continuación no es un estudio en profundidad de cada uno de estos movimientos, si no una mirada reflexiva sobre estos movimientos sociales y/o educativos con el fin de incorporar algunos de sus principios y aprendizajes al objeto de estudio que nos ocupa.

2.2.1. Educación Inclusiva y Voz del alumnado

La educación inclusiva se ha situado como una prioridad en la agenda internacional (Parrilla, 2002; Ainscow y Miles, 2008) por ello, se han puesto en marcha diferentes proyectos e iniciativas que buscan superar las desigualdades de presencia, éxito o participación que experimentan los alumnos/as en los centros educativos, especialmente aquellos/as que han sido habitualmente excluidos. Estas experiencias buscan la construcción de espacios de aprendizaje como comunidades donde todos los alumnos/as sean aceptados en claves de igualdad, reconocidos por su aportación a la comunidad y donde se ofrezcan los apoyos para conseguir el éxito de todos (Stainback y Stainback, 2001). Es en la búsqueda donde todos los alumnos/as sean bienvenidos como miembros activos y reconocidos de la comunidad educativa donde la educación inclusiva y el movimiento de voz del alumnado se encuentran.

Así las diferentes iniciativas de voz del alumnado que se han venido desarrollando en los últimos años, y donde los alumnos/as se han convertidos en agentes de cambio y mejora escolar (Fielding 2001a, 2001b), han servido para aprender cómo, a través de una "participación profunda" (Wilson 2000), las escuelas pueden convertirse en lugares que den la bienvenida a todos los alumnos/as. Al mismo tiempo, nos han mostrado que escuchar las voces de los alumnos/as que han sido tradicionalmente silenciados hace de las escuelas lugares más inclusivos (Ainscow, Booth y Dyson, 1999; Messiou, 2006, 2013) donde sentirse parte al ser sus intereses y propuestas tenidas en cuenta (Cruddas, 2001; Raymond, 2001; Silva, 2001).

Es en este punto de intersección de ambos movimientos donde podemos

encontrar algunas reflexiones comunes:

Ideas fuerza en el diálogo entre los movimientos de educación inclusiva y voz del alumnado
Transformar la organización escolar: eliminar barreras y crear redes de apoyo
La importancia de la comunidad
Celebrar la diversidad reconociendo al otro
El papel de los profesionales del apoyo
Planificación de un currículum amplio y común para todos
Colaboración
Promover la igualdad

Tabla 10. Reflexiones comunes entre los movimientos de educación inclusiva y voz del alumnado.

Cuando hablamos de inclusión debemos entender que no es un eslogan o una utopía si no una forma de vida y de entender cómo organizamos y gestionamos la vida educativa, social y política. Por tanto, no lo circunscribimos únicamente al espacio escolar, si no que alcanza también a la comunidad local y social. De este modo, la comunidad en el sentido amplio del concepto, se convierte en la principal red de apoyo de todos los miembros (Calvo Álvarez, 2009) al estar cimentada en la responsabilidad compartida, es decir, todos los miembros de la escuela, adultos y niños, trabajan y aprenden colaborando y convirtiéndose en apoyos entre sí. Como señala Parrilla (2002) se entiende a la escuela como una comunidad cuando se convierte en un lugar para afrontar colaborativamente la inclusión y donde todos los miembros se convierten en recursos de apoyo. Diferentes autores han puesto de relieve las potencialidades que los grupos de docentes, que de manera colaborativa analizan los procesos educativos y diseñan alternativas tienen como espacio de construcción de escuelas más inclusivas (Parrilla y Daniels, 1998; Gallego, 2000; Parrilla, 2004). Un reconocimiento de la capacidad de los agentes protagonistas de la realidad educativa, para generar redes de apoyos naturales, en los que encontrar respuestas desde la colaboración y ayuda mutua (Parrilla, 2004). Espacios de colaboración que no se encuentran limitados a colectivos o sujetos concretos, ni espacios ni profesionales determinados, si no una red abierta a todos/as y donde todos se convierten en sujeto y objeto de apoyo. De este modo, la colaboración se sitúa como el medio de ayuda a los alumnos/as y a los docentes basados en relaciones positivas. Apuntan Graden y Bauer (2001), cómo la colaboración se basa en que alumnos/as y adultos trabajan y aprenden juntos con el fin de conseguir una escuela para todos. En definitiva, entendemos que la colaboración y la responsabilidad compartida son claves en el éxito de todos/as, pero para ello se necesitará un cambio del papel del alumnado y del docente, así como de la relación entre ambos, en definitiva una relación a la que Fielding (1999) denomina

colegialidad radical.

Es indispensable para generar un sentimiento de pertenencia a la comunidad que se valore, reconozca y respete a todos los alumnos/as (Sapon-Shevin, 2001), uno/a no puede sentirse parte de algo si ha de ocultar o suavizar alguna de sus características. Un reconocimiento del otro y de su voz donde todos los miembros son vistos como personas con la capacidad de aportar ideas y acciones positivas a la escuela (Stainback y Stainback, 2001) independientemente de sus características. En este proceso de reconocimiento, se hace necesario que las escuelas pongan especial atención en aquellos alumnos/as que han sido tradicionalmente excluidos y silenciados en las escuelas.

El sentimiento de pertenencia se crea desde la vivencia diaria de la participación e implicación en la vida de la escuela. Una escuela que es concebida como espacio de bienvenida a todos los alumnos/as (Sapon-Shevin, 1999) requiere que todos sus miembros participen en la toma de decisiones en torno a cómo nos organizamos, gestionamos y aprendemos. Es en este momento, donde debemos reflexionar sobre el modelo de organización escolar presente actualmente poniendo el énfasis en cómo queremos organizarnos desde el convencimiento de que la organización inclusiva afronta la inclusión como proyecto de todo el centro y de todos sus miembros (Parrilla, 2002). De este modo, Fielding (2011) apunta que en la construcción de una escuela inclusiva se hace necesario reemplazar estructuras y relaciones jerárquicas y normativas, donde lo personal está supeditado a lo organizacional con el objetivo de aumentar el rendimiento y la competitividad (organizaciones de alto rendimiento), por organizaciones donde lo político y organizacional se organiza en favor de lo personal con el propósito de tomar decisiones que buscan el bien común (Grion, 2014)(comunidad democrática) y donde sus miembros dialogan y aprenden juntos (Fielding, 2011).

Por otro lado, situar como elemento clave la comunidad como modo de organización, nos invita a crear espacios sensibles (Stainback, Stainback y Jackson, 2001), de bienvenida, así como trabajar poniendo el foco en los procesos y estructuras que la limitan la presencia, participación y/o éxito de los alumnos/as, porque entendemos que las dificultades de aprendizaje y convivencia surgen del modo en cómo se organizan y gestionan los procesos educativos (Parrilla, 2002; Arnaiz, 2004).

Entre los aspectos que en ocasiones se sitúan como una barrera encontramos el papel que desempeñan los profesionales del apoyo cuando entienden que su labor está vinculada un grupo reducido de alumnos/as con necesidades educativas y a un contexto determinado como es el aula de apoyo (Martínez, 2005). Desde la educación inclusiva la red de apoyos donde incluimos a estos profesionales, implica a toda la comunidad, es decir, los apoyos no se circunscriben a un grupo de alumnos/as si no que se amplía a todos los alumnos/as y la responsabilidad es de toda la comunidad (Arnaiz, 2003, Parrilla, 1996). Al tiempo, se busca una red natural de apoyo en los contextos ordinarios y por tanto, no se realiza en aulas y/o espacios segregados (Stainback, Stainback y Jackson, 2001). En esta misma línea la

planificación del currículum se sitúa como un elemento clave. Desde la escuela inclusiva se apuesta por un currículum amplio y común donde se ofrezcan los apoyos necesarios para que todos lo alcancen (Arnaiz, 2003) y no un currículum rígido y cerrado que debe ser transformado y reducido para alumnos/as concretos. Un currículum que surge como “construcción realizada entre los docentes y los alumnos, y en general, como la creación activa de todos aquellos que directa o indirectamente participan en la escuela” (Clandinin y Cornelly, 1992 citado en Ángulo, 1994:26).

En definitiva, a través de todos los elementos comentados hasta ahora se recoge la necesidad de que las escuelas se conviertan en espacios que promueven la igualdad. Como señala Parilla (2002) la inclusión no habla del derecho de determinadas personas sino de el de todos/as de vivir en unas condiciones de vida similares, positivas, emancipadoras y potenciadoras. Por ello, debemos trabajar por construir comunidades que valoren y celebren la diferencia desde el reconocimiento del otro como sujeto con derechos y la capacidad de aportar ideas y acciones valiosas a la comunidad.

2.2.2. La Mejora Educativa desde la Voz del Alumnado

Las comunidades que no mejoran, retroceden. Eso es lo que Murillo y Krichesky (2012) defienden como razón principal para iniciar en los centros educativos procesos de transformación. Si bien esta afirmación puede invitarnos a iniciar cambios, debemos explicar que la mejora educativa es un proceso complejo, no exento de complicaciones y conflictos, y no una acción puntual (Bolívar, 2002; Fullan, 2002; Murillo y Krichesky, 2012).

Esto lo hemos aprendido a lo largo de estos años de experiencias sobre los procesos de mejora educativa, donde se ha logrado conocer algunas de las claves de su éxito. Debemos señalar que se han experimentado tres tendencias de cambio u “olas” en relación a los procesos de mejora: una primera “ola” se centra en los cambios a través de la política centralizada, la segunda denominada movimiento de Mejora escolar (*School Improvement*), que pone el acento en el centro y la tercera ola, nos habla del aula como eje de la mejora (Bolívar, 2004).

	“Primera ola” (1983-86) POLÍTICA CENTRALIZADA	“Segunda ola” (1986-95) CENTRO ESCOLAR	“Tercera ola” (1996 y ss.) AULA: BUENAS ESCUELAS
Mejora	Externa: dependiente de programas diseñados por expertos, generalizable a los centros.	Descentralizada: protagonismo a los centros y profesorado. Compromiso de los agentes.	Aula: rediseñar con el foco en un aprendizaje de calidad de todos los alumnos/as.

	“Primera ola” (1983-86) POLÍTICA CENTRALIZADA	“Segunda ola” (1986-95) CENTRO ESCOLAR	“Tercera ola” (1996 y ss.) AULA: BUENAS ESCUELAS
Política	Mandatos para implementar de modo uniforme el currículum prescrito.	Autonomía y gestión basada en el centro. Reestructurar los centros escolares.	Nueva política activa que estimule y capacite a centros y profesorado.
Profesorado	Ejecutar y aplicar programas externos, prácticas docentes uniformes.	Reprofesionalización y capacitación. Agentes activos.	Recrear la profesión: su formación y competencia factor crítico de la mejora.
Currículum	Plan determinado a implementar fielmente por los centros.	Reconstrucción por los centros. Enseñanza para la comprensión.	Definir estándares, sin estandarización.

Tabla 11. Diferencias “olas” en la mejora (Bolívar, 2004:35).

Si bien cada una de estas olas o tendencias son una propuesta, con sus dificultades y sus potencialidades, todas ellas nos deja un aprendizaje. Dado que el objetivo de este apartado no es hacer un análisis exhaustivo de cada una de ellas, lo que presentamos a continuación responde a las principales reflexiones que el diálogo entre el movimiento de mejora educativa y el de voz del alumnado nos ofrece con el fin de conocer las ideas-fuerza que nos permitan iniciar proyectos de voz del alumnado entendiendo ésta como motor de cambio.

Durante la primera ola en la década de los 80, que sitúa el foco de atención en las políticas educativas, hemos podido constatar que los cambios pretendidos han tenido discretos resultados en su implementación. Las razones de este escaso éxito son diversas: el continuo olvido que las reformas hacen de la cultura escolar, el escaso tiempo que algunas de ellas han estado en vigor, los limitados recursos disponibles para ponerlas en marcha, o el hecho de que el concepto de mejora posee diferentes acepciones para cada persona, de ahí que ante cambios institucionales, iguales para todos, el modo en el que se implantan difieren, ya que las prescripciones son filtradas, reformuladas, eliminadas, (o incluso ignoradas) hasta sufrir la implantación en el aula. Por tanto, parece lógico pensar que si queremos realizar cambios en las escuelas debemos de intentar comprender la cultura escolar y modificarla a través de procesos de reflexión que permiten repensar sobre las formas de hacer, de ser docente y alumno/a y de entender la educación. De este modo, se estaría situando el foco en la escuela y no en la administración. Esta es la idea del movimiento de Mejora de la escuela (School Improvement) surgido a mediados de los 80 e inicios de los 90 (Bolívar, 2004), un movimiento que si bien tiene una mayor tradición e influencia en países europeos, apenas ha calado en el sistema educativo español. Quizás a causa de nuestra escasa cultura de autonomía escolar como epicentro para gestionar los problemas y promover el cambio (Murillo, 2003; Bolívar, 2004).

El tercer momento u ola, responde a un intento de superar las dificultades que los procesos de mejora a nivel de centro presentan para producir cambios reales en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos/as de un aula concreta. Por ello, se produce un cambio desde la escuela como espacio de reflexión al aula como lugar de mejora. Sin embargo, esta práctica nos puede llevar a prácticas individualistas, a cambios aislados, en aulas concretas evitando el compromiso por la mejora social y educativa de la educación.

Lo que las experiencias de estas tres olas o momentos nos ha mostrado es que debe ser en el centro educativo donde se enclava la base de la acción educativa y de mejora focalizando en el aprendizaje de los alumnos/as y la acción docente en el aula (Murillo, 2003; Bolívar, 2004, 2005). Lo que defendemos, es un proceso de ida y vuelta del centro al aula, la acción en el aula no se mantiene sin una organización, estructura, gestión y política de centro que lo favorezca (Stoll, 2002 citado en Bolívar, 2005) y del mismo modo, el cambio en la organización por sí mismo no genera mejoras si no hay un cambio en la cultura escolar, si no hay un proceso de reflexión que permita cambiar las formas de hacer y pensar docentes, de experimentar nuevos roles docentes y por ende de alumnado (Fullan, 2002; Bolívar, 2004).

Es lo que Murillo y Krichesky (2012) defendían al explicar la necesidad de crear una comunidad profesional de aprendizaje o lo que Fielding (2011) define como una escuela basada en el aprendizaje intergeneracional. Alumnos/as y adultos trabajando y aprendiendo juntos en una escuela en continuo movimiento y transformación. Una cultura escolar que acepta y promueve los cambios como medio de mejora y aprendizaje continuos porque en definitiva, como defiende Fullan (2002) la mejora educativa es una experiencia de aprendizaje.

Se hace necesario entender que los procesos de mejora tienen una profunda implicación local, que busca responder a la particularidad de cada escuela y que la sitúan en un camino idiosincrásico de redefinición de las relaciones y los modos de organizar la cultura del centro (Fielding y Bragg, 2003; Bolívar, 2005; Fielding, 2011). Entendiendo lo local en su concepto más amplio, no sólo geográficamente sino donde los procesos de mejora son singulares en cada escuela que busca responder a sus necesidades, contexto y agentes (Murillo y Krichesky, 2012). De este modo, la escuela se sitúa como centro de los cambios y se comprende como una institución con el conocimiento y la capacidad de cambiar (Susinos, et. al., 2010; Parrilla, et. al., 2010).

De este modo, los cambios para poder tener éxito deben nacer de la propia escuela, deben ser iniciados por uno o varios miembros de la comunidad educativa, quienes asumiendo el reto del cambio, contagian a sus compañeros/as la necesidad del proceso (Murillo y Krichesky, 2012). Solo desde esta concepción local, donde los proyectos nacen de las necesidades y responden a las características de los agentes implicados se comprende el cambio como un proyecto propio, necesario y posible. Pues los procesos de mejora solo podrán ser exitosos si hay una implicación de los diferentes miembros y colectivos que conforman la comunidad

educativa de la escuela. Aunque las razones por las que se inicia el cambio pueden ser internas al centro o externas, como los cambios legislativos, los procesos de cambio deben estar dirigidos hacia construir escuelas que quieren mejorar la pertenencia y el éxito escolar de todos sus alumnos/as.

Como estamos defendiendo, situar el foco de la mejora en el centro educativo hace de las experiencias de mejora procesos complejos, no solo por la propia cultura y organización escolar sino también por la implicación de toda la comunidad educativa, de personas con diferentes formas de ver y entender la escuela, de ser docente y alumno/a. Por tanto, se necesita crear espacios de diálogo entre docentes y alumnos/as donde deliberar y tomar decisiones sobre los aspectos fundamentales de la vida escolar. En este proceso complejo y local de mejora hay algunos momentos o acciones que deben estar presentes. Diferentes autores han definido y delimitado estas fases (Hopkins et al., 2001 citado en Bolívar, 2005; Murillo y Krichesky, 2012) pero en común podemos encontrar los siguientes momentos:

- **Iniciación del proceso de cambio:** este es el primer momento, cuando parte de la comunidad educativa decide comenzar un proceso mejora. Se hacen conscientes de la necesidad de cambiar y adquieren el compromiso para ello, transmitiendo esta iniciativa al resto de la comunidad (Murillo y Krichesky, 2012). La respuesta a quienes inician este proceso, está ligado al rol y distribución del poder existente, de este modo, en aquellas escuelas donde la democracia deliberativa sea una realidad que define la vida educativa se hace posible que sean los propios alumnos/as quienes decidan iniciar este proceso de mejora. Sin embargo, en culturas escolares donde la participación y agencia de los alumnos/as es limitada será iniciado por los adultos quienes invitarán o no a los alumnos/as a formar parte, definiendo así el papel y nivel de implicación que desarrollen.
- **Planificación e implementación del momento de mejora:** Una vez que un grupo de personas se ha comprometido con la mejora es necesario que se sienten a dialogar y definir cuál es la situación actual que quieren cambiar. Del mismo modo, es el momento en el que debemos definir hacia dónde queremos llegar y cómo lo vamos a conseguir. Es importante que este proyecto distribuya el poder para que todos/as los miembros tengan un papel activo y puedan participar del proceso de definición del proyecto, porque únicamente desde la multiplicidad de voces acerca de qué y cómo hay que mejorar podemos construir un proyecto lleno de matices y sentidos (Murillo y Krichesky, 2012), que recoja la diversidad de la escuela.
- **Evaluación y difusión:** Una vez concluido el proceso es necesario evaluar qué ha sucedido y si hemos llegado al destino que pretendíamos. Del mismo modo, debemos encontrar los principales aprendizajes con el fin de poder compartir e institucionalizar las mejoras.

En cada uno de estos movimientos hemos destacado la necesidad de que la comunidad esté implicada situando al alumnado y su aprendizaje como el sentido de las mejoras. Sin embargo, lo que podemos constatar es que en cada una de estas tendencias las opiniones, acciones y sentimientos de los alumnos/as son ampliamente ignorados (Nieto y Portela, 2008). Por tanto, se convierten en los agentes excluidos y silenciados de los procesos de mejora educativa apartando la posibilidad de la escucha atenta y respetuosa de la voz del alumnado como motor del cambio (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011).

Por tanto, lo que se defiende es la necesidad de crear una comunidad dialógica y deliberativa donde el poder se distribuye con el fin de que las escuelas se conviertan en espacios de aprendizaje, donde los alumnos/as se sitúan como agentes, con capacidad de acción, aportando su bagaje de conocimientos y vivencias al proceso de mejora (Crane, 2001). Este modo de entender la mejora de los centros educativos puede situarnos ante una nueva “ola”, que considere la voz de los alumnos/as como el motor del cambio dando lugar a que una cultura escolar de pertenencia y de responsabilidad conjunta entre profesores y alumnos/as.

Los alumnos/as no sólo vienen a la escuela para aprender los aspectos más instrumentales, sino que viven en ella, aprenden en ella, se forman como personas en ella, pasan la mayor parte de su vida en esta institución, pero desde luego, la conocen, son conscientes de las cosas que les gustaría cambiar, tienen unos bagaje de conocimientos de su escuela que los sitúa como expertos. Poseen las vivencias necesarias para plantearse algunas preguntas sobre qué y cómo mejorar (Crane, 2001). De este modo, la propuesta de los alumnos/as como investigadores da un paso más allá de lo que hasta ahora viene sucediendo, es la apuesta porque las escuelas se convierten en espacios de aprendizaje y vivencia de la democracia.

Redefiniendo las relaciones y modos de organización de la cultura del centro (Fielding y Bragg, 2003; Fielding, 2011; Bolívar, 2005). Pero al igual que los cambios legislativos no producen mejoras en los centros si no hay un proceso de reflexión profunda, no es menos cierto que las prácticas de escucha de la voz del alumnado no pueden ser copiadas de un centro a otro. Cada centro debe diseñar su propio camino valiéndose de su propia historia, sus necesidades, sus espacios de participación, sus voces silenciadas. Sólo desde la reflexión, discusión, diálogo y acción que tenga como herramienta para la mejora escolar la participación y la voz del alumnado surgirá sentimiento de pertenencia y de responsabilidad conjunta entre profesores y alumnos/as. De este modo, el cambio educativo es concebido como un proceso individual, colectivo e interactivo (Bolívar, 2005).

Del mismo modo, en las experiencias de cambio se ha constatado la necesidad de un claro liderazgo. Lo que parece más sensato al comprender el funcionamiento de un centro es que éste sea asumido por el director y/u orientador del centro, sin embargo, es posible que por el papel que desempeña, o su relación con el resto de compañeros/as no sea la persona que lidere el proceso y este sea asumido por un docente o grupo de ellos. En cualquier caso, quien lidere el cambio, como señalan Murillo y Krichesky (2012) debe ser un profesional comprometido, aceptado por la

comunidad, con capacidad de contagiar su entusiasmo. La posibilidad de este liderazgo múltiple, uno ejercido por docentes en algunos espacios y proyectos concretos y otro más formal y administrativo, puede generar tensiones cuando confluyan en un mismo proyecto (Bolívar, 1997). Quizás la clave está en la idea de Sykes y Elmore (1989 citado en Bolívar, 1997) que entienden que "en lugar de concentrarnos en cómo la gente actúa en papeles ya dados en una organización, la investigación debe dirigirse a crear los roles y estructuras que apoyen y promuevan las prácticas educativas que deseamos" (Sykes y Elmore, 1989: 78 citado en Bolívar, 1997). Porque es indudable que hay docentes, que de manera natural se convierten en facilitadores y apoyo de los procesos de mejora logrando movilizar al centro y a sus compañeros/as, independientemente del rol administrativo (Bolívar, 1997) desarrollando un liderazgo distribuido que logre implicar a toda la escuela o a la mayor parte de la escuela posible (Hopkins et al., 2001 citado en Bolívar, 2005). Pero cualquiera de los liderazgos debe responder a un liderazgo emancipativo que se caracteriza, como señala Fielding (2006), por la promoción de formas de trabajo y aprendizaje mutuo entre alumnos y docentes, de una cultura escolar basada en el diálogo y la reflexión colectiva, la posibilidad de que los alumnos lideren propuestas de cambio y diálogo, y donde cada una de las decisiones sea explicada y argumentada.

Ideas fuerza en el diálogo entre los movimientos de mejora educativa y voz del alumnado
La mejora escolar es un proceso complejo (no es sólo una acción) y cíclico (no lineal).
Comunidad educativa con un alto compromiso con el cambio.
El centro escolar como base de la acción educativa y de mejora: un camino de ida y vuelta entre el aula-ciclo-centro.
Es necesario crear espacios donde compartir ideas.
El cambio es individual, colectivo e interactivo.
Reconocer el potencial y la capacidad de la comunidad educativa para generar mejoras.
La clave es la cultura, los modos de hacer y pensar y no sólo los organizativos.
Es un proceso local en el que están implicados todas las voces que conforman la comunidad educativa.
Es necesario un liderazgo distributivo que apoyo el cambio.

Tabla 12. Reflexiones comunes entre los movimientos de mejora educativa y voz del alumnado.

2.2.3. La participación y Voz del Alumnado como un derecho de la infancia

El 20 de noviembre de 1989 en la Convención sobre los Derechos del Niño, en el marco de la convención de las Naciones Unidas, se recoge entre los derechos de la infancia la participación de los niños y jóvenes en los aspectos nucleares de su vida. Un derecho, al que si bien le precedían algunos hitos como la declaración de

los derechos de los niños que perdieron su familia y su casa de 1924 o la declaración de 1972 donde los niños tuvieron un papel activo en la petición de cambios en la organización de las escuelas (Rudduck y Flutter, 2007), podemos situarlo como un hito en la protección y reconocimiento de la infancia como sujeto de derecho. Tal y como señala Freeman (1996:37 citado en Lundy, 2007) en el artículo 12 de esta declaración se “reconoce al niño como un ser humano completo, con integridad y personalidad y la capacidad de participar libremente en la sociedad”. De este modo, esta declaración obliga a los Estados que lo han firmado, entre esos España, a promover el “derecho de los niños a expresar libremente sus puntos de vista en todas las materias que los afecten” (Convención derechos del niño, 1989: 124), así como a facilitar “oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento” (artículo 31).

Es en este contexto se hace necesario poner de relieve las reflexiones comunes entre la declaración de derechos de la infancia y la voz del alumnado.

Ideas fuerza en el diálogo entre la declaración de derechos de la infancia y la voz del alumnado
La participación es un derecho.
La participación debe promocionarse.
Aumentar los espacios de participación prestando especial atención a aquellos niños y jóvenes que han sido tradicionalmente silenciados.
Debe ser defendido y promovido por todos, adultos y niños y jóvenes.
La edad no es un criterio para limitar la participación.

Tabla 13. Reflexiones comunes entre la declaración de derechos de la infancia y la voz del alumnado.

La idea central es el reconocimiento de la participación de los niños y jóvenes en la toma de decisiones en los aspectos que les conciernen, y la educación es uno de ellos, como un derecho, no como una parcela de poder que los adultos ceden a los alumnos/as. Al ser una declaración internacional, todos los estados firmantes, entre ellos España, deben promover medidas que respeten y promocionen los derechos de la infancia, entre ellos, el de la participación en aspectos de su vida diaria. Esto, no sólo debe llevarnos al reconocimiento del derecho si no que empujarnos a la acción de promocionar la voz del alumnado. De este modo, las escuelas que inician y promueven las experiencias de voz del alumnado están concretando en acciones visibles este derecho, construyendo organizaciones más flexibles y con un poder más distribuido que permite y fomenta la toma de decisiones, de modo que la participación de los alumnos/as no se sitúa en una mera retórica (Zabalza, 2003). Sin embargo, en el informe que el comité de los derechos del niño (2010), en el que se analiza cómo se desarrolla en la acción y la legislación los derechos de la infancia en cada país, encontramos que en relación a España, se insiste en la necesidad de que se “promueva la participación del niño,

facilite el ejercicio efectivo de ese derecho y vele por que se tengan debidamente en cuenta sus opiniones en todos los asuntos que le conciernen en la familia, la escuela y otros entornos, como la comunidad, la formulación de políticas nacionales, así como en la aplicación y evaluación de planes, programas y políticas” (Comité de los derechos del niño, 2010). Desde este comité se exhorta a que las aquellas personas que en diferentes ámbitos tienen el poder de desarrollar iniciativas de participación de la infancia a que las lleven a cabo. Y es que, las acciones concretas que se han llevado a cabo para el desarrollo de este derecho han tenido diferentes niveles de alcance (Zabalza, 2003). Así mientras afirmamos el derecho a obtener información, expresar una opinión y, que ésta sea tenida en cuenta en todos los asuntos que les afectan (artículos 12,13 y 23), encontramos que en las escuelas los alumnos/as son relegados en los procesos de toma de decisiones. En los centros existen estructuras de participación reglada en la que los alumnos/as tienen presencia pero escaso poder de toma de decisión, especialmente aquellos alumnos/as con más dificultades o que no se adaptan a los lenguajes y requerimientos de la escuela, quienes encuentran estos espacios vedados. Tal y como se afirma en el informe se recoge que para la existencia de una educación inclusiva real es necesaria “la plena participación de los niños de grupos desfavorecidos, marginados y alejados de las escuelas” (Comité de los derechos del niño, 2010). De este modo, creemos necesario reflexionar sobre las experiencias de participación ya existentes en las escuelas, así como iniciar otras, en las que todos los alumnos/as tengan voz y poder para deliberar y tomar decisiones prestando especial atención a aquellos niños y jóvenes que han sido tradicionalmente silenciados.

Por último, debemos señalar que este derecho, que debe ser respetado por los adultos y en su ámbito ha de promoverlo, también debe ser defendido por los propios alumnos/as quienes “no deben renunciar a la participación porque desde la condición de ciudadanos resulta obligado tomar parte en la mejora de la sociedad. Y desde la condición de escolares resulta imprescindible aportar la iniciativa y la decisión” (Santos Guerra, 2002:17).

No deberíamos terminar esta reflexión sin hacer una referencia a un punto de desencuentro. En la declaración se recoge que “los Estados Partes garantizarán al niño, que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho, de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño”. Al mismo tiempo, encontramos en el informe de la comisión como recomendación la necesidad de promover experiencias que inviten a “los niños a participar en la vida escolar desde la enseñanza primaria” (Comité de los derechos del niño, 2010). La controversia viene dada por cómo entendamos la referencia en relación a la participación de los alumnos/as atendiendo a las particularidades de sus edades y características, pues puede verse este punto como una excusa para negar y/o limitar la participación, sobre todo de los alumnos/as de menor edad o con dificultades para expresarse según los medios favorecidos por la escuela. Sin

embargo, desde el movimiento de voz del alumnado se defiende que todos los alumnos/as, sin excepción por sus características de edad, etnia, capacidad, género, clase social, tiene la capacidad y el conocimiento para poder participar en los procesos de deliberación y toma de decisiones respecto a aspectos de relevancia de su vida.

2.3. La voz del alumnado como herramienta de mejora docente y educativa.

En los apartados anteriores, hemos intentando recoger la esencia y sentido de las iniciativas de voz del alumnado. Hemos presentado los principios que vertebran estas prácticas y propuesto varios ejes de análisis de las mismas. Como se desprende de dichas reflexiones, cuando los centros inician experiencias de voz del alumnado avanzan en la construcción de escuelas como espacios más democráticos e inclusivos. Lugares que dan la bienvenida a todos los alumnos /as (Sapon-Shevin, 1999) y donde los alumnos /as disponen de estructuras y espacios de participación en los que se sienten seguros y cómodos para dialogar y tomar decisiones desde el compromiso con el bien común (colegialidad radical) (Fielding, 2011). Este cambio hacia la construcción de una escuela como espacio privilegiado de desarrollo de la ciudadanía y del aprendizaje de los valores propios de una cultura democrática (Martínez Rodríguez, 2006; Bolívar, 2007; Bolívar, 2008; Susinos, 2009), requiere de la oportunidad de disponer de espacios de reflexión compartida que permitan cambiar los modos de hacer y de pensar. Es desde esta idea, desde la que pretendemos explicar cómo, escuchando la voz del alumnado, los docentes puede adquirir una comprensión más profunda sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, y sobre la vida de la escuela. Una excelente herramienta de cambio en la forma de pensar sobre sus alumnos /as y cómo aprenden, y por tanto, de mejora docente (Flutter, 2007b).

Antes de continuar, nos gustaría llamar la atención sobre el hecho de que considerar la voz de los alumnos /as como una oportunidad de mejora y desarrollo docente, no debe entenderse como un medio de control de los maestros/as y/o aumento del rendimiento y competitividad entre docentes y centros. En los últimos años, especialmente en el contexto español, el término de voz del alumnado se ha convertido en un elemento habitual en los discursos pedagógicos actuales. Incluso en algunos países vecinos, las administraciones han comenzado a promover políticas nacionales en esta línea (Department for children, school and family, 2008; Susinos, 2009). Un hecho que, como señala Fielding (2011), no es inocente ni inofensivo y menos en un contexto lleno de presiones por las evaluaciones externas, por la excelencia, por los criterios de eficiencia, etc. Así, encontramos cómo en ocasiones los centros llevan a cabo procesos de escucha, aunque no se configuren como auténticos espacios de democracia deliberativa, donde las ideas de los alumnos /as, se utilizan como criterio en las evaluaciones de los centros con el fin de situarse convenientemente en los rankings, con las consecuencias administrativas y sociales. De este modo, las ideas de los alumnos/as son utilizadas

como medios de control encubierto. Tampoco nos referimos a los sistemas estandarizados, habituales en la universidad, que utilizan la opinión de los alumnos/as para medir, jerarquizar, y, probablemente algún día, premiar o castigar a los docentes (Calvo y Susinos, 2010). Lo que aquí defendemos es, desde un posicionamiento ético y comprometido con la escuela inclusiva y democrática, establecer un diálogo significativo entre docente y alumnos/as como un excelente espacio para aumentar el conocimiento sobre los procesos educativos.

Habitualmente, los docentes tendemos a reproducir año tras año las prácticas que, a veces de manera implícita e irreflexiva, hemos incorporado a nuestro acervo pedagógico que, desde los enfoques más técnicos (Trillo, 1994), entiende las tareas educativas como actividades individuales, e incluso, de competición donde el alumnado no tiene espacio de decisión o diálogo. Al mismo tiempo, el tiempo escolar, muchas veces invadido por requerimientos burocráticos, no favorece que los docentes dispongamos de espacios donde compartir y reflexionar de manera conjunta sobre nuestras prácticas docentes, la forma en la que entendemos y definimos la educación y el papel que, docentes y alumnos/as, desarrollamos en él. En este quehacer diario rutinario, la participación de los alumnos/as es escasa, y lo que piensan y sienten los alumnos/as es considerado como irrelevante (Prieto, 2005). En este contexto, las iniciativas de voz del alumnado nos invitan a reflexionar sobre esta cultura escolar y ofrece oportunidades para construir una escuela más inclusiva y democrática donde todos los alumnos/as, sin excepción, se sienta parte de dicha comunidad educativa y donde las decisiones se tomen a través de procesos deliberativos.

Entender la voz de los alumnos/as como una herramienta de mejora educativa y docente, es reconocer tal y como hacen Calvo y Susinos (2010:79) que “se aprende “de” los otros y “con” los otros, que aprender es sobre todo un ejercicio de relación, lo cual convierte a los demás en una fuente indispensable de saber y de conocimiento.” Así, cuando entablamos un diálogo honesto con los alumnos/as, accedemos, a través de su particular mirada, a una nueva forma de ver y comprender la realidad educativa a la que los adultos no podemos acceder si no es a través de sus discursos. Es así como, desde su construcción de la vida de la escuela, conseguimos romper el punto de vista que la familiaridad y la rutina configuran. La voz del alumnado nos ofrece una nueva visión de las estructuras y prácticas que se suceden diariamente en los centros y que perduran año tras año sin ser cuestionados, porque sólo cuando incorporamos nuevos prismas a nuestra reflexiones, somos capaces de hacer disminuir el efecto “allanador del hábito” (Rudduck y Flutter, 2007:132).

El diálogo con los alumnos/as nos sitúa sobre aspectos que necesitan ser cambiados y además nos dibuja un camino hacia la mejora. Por ello, se erige como un motor de cambio de la práctica docente. Ese tiempo y espacio de reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje aporta a ambos lo que Kincheloe (2007) ha denominado meta-aprendizaje, es decir, un amplio conocimiento sobre las metodologías, procesos, recursos y estrategias que favorecen el aprendizaje. Un

conocimiento local e idiosincrático que, alumnado y docentes, han construido conjuntamente y que da respuesta a las necesidades y características de la comunidad educativa que conforman.

Este diálogo en el que se proponen cambios y se discuten, aceptan o refutan deliberadamente, aporta al alumnado una mirada mucho más comprensiva del sistema y del funcionamiento de la escuela. Esto les permite entender porque algunas normas y procesos se configuran de determinada manera (Mitra, 2001) y cómo en ocasiones, existen límites para sus propuestas de cambios. Si bien, este argumento no debe ser utilizado para no dar respuesta a las ideas de mejora del alumnado, sí que ayuda a que los alumnos /as comprendan de manera argumentada la razón de ciertas decisiones.

Pero este proceso de diálogo y negociación, sólo se produce desde una mirada del otro como un sujeto crítico (Prieto, 2005). En ocasiones, los docentes utilizan argumentos de incapacidad o inmadurez para rechazarlos como interlocutores del proceso de mejora. Sin embargo, en numerosas experiencias (Nieto, 1993; Fielding y Prieto, 2001; Mitra, 2001; Rudduck y Flutter, 2007; Fielding, 2011; Haya, 2011) ha quedado demostrada la capacidad de los alumnos /as para analizar la realidad educativa desde una perspectiva crítica, plantear propuestas de mejora y participar de su puesta en marcha.

En ocasiones, bajo este argumento de inmadurez de los alumnos /as, se encuentra un sentimiento de miedo e incertidumbre por parte de los docentes al someter a diálogo su propia práctica educativa, un espacio hasta ese momento vedado a los alumnos /as o la idea de que le da una plataforma al "mal" alumno/a para cuestionarles (Bragg, 2007). Si bien es comprensible esta inquietud inicial, cuando de manera gradual y cuidadosa, se incorpora a la vida del centro la voz del alumnado como una voz autorizada, los maestros/as modifican la imagen que de los alumnos /as poseen hacia una visión más positiva de la capacidad de análisis de la realidad educativa así como de la expresión de su opinión de una manera constructiva y seria (Crane, 2001; Fielding y Bragg 2003; Fielding, 2005, 2011; Martínez Rodríguez, 2005; Bragg, 2007; Rudduck y Flutter, 2007; Flutter, 2007b). Porque los alumnos /as son testigos expertos (Rudduck y Flutter, 2007) "que pueden ofrecer información privilegiada, singular y única sobre dichos procesos" (Parrilla, 2009: 111), especialmente aquellos alumnos /as que han tenido tradicionalmente dificultades para ser escuchados. Sus reflexiones tienen un gran valor (San Fabián, 2008) ya que desde sus experiencias de silencio y exclusión pueden aportar matices y propuestas de gran relevancia para los procesos educativos en la línea de construir escuelas inclusivas y democráticas.

Las potencialidades de la voz del alumnado como herramienta de mejora docente, por tanto, surgen de la comprensión más profunda de la vida escolar y de los procesos educativos que nos ofrece la diversidad de voces existentes en los alumnos /as y de las posibilidades de experimentar nuevas formas de ser docente y alumno/a (Fielding, 2011; Rudduck y Flutter, 2007; Flutter, 2007b; Department of education, 2007).

Esto supone un reto para los docentes porque, tal y como afirma Fielding (2011:51-52) “esta forma profunda de escuchar no es solamente relacional, es dialógica y 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 (...) el interés reside en la otra persona, no como objeto o instancia, sino en toda su complejidad y posibilidad”. Son docentes que apuestan por una apertura plena, corren el riesgo de mostrarse sin restricciones, honestamente, en su totalidad, depositando en quien tienen delante, sus alumnos/as, la capacidad de enseñarle cosas, de ayudarlo a realizar mejor su trabajo. En definitiva, son docentes que apuestan por nuevas formas de relacionarse, donde las posiciones jerárquicas son sustituidas por relaciones horizontales. Nuevas forma de entender la relación entre el alumno/a y el adulto, basadas en la colaboración, el diálogo y el aprendizaje mutuo.

Se entabla así una nueva relación entre docentes y alumnos/as, más dialógica y menos jerárquica, que favorece la comprensión mutua (Mitra, 2001), ofreciendo la oportunidad de construir conjuntamente nuevas formas de hacer, estar y aprender en la escuela. Escuchar lo que los alumnos/as opinan y sienten, es una oportunidad única para comprenderles y conocerles mejor, y por tanto, reflexionar sobre nuestra práctica educativa desde su realidad y vivencia del hecho educativo, buscando alternativas que nos permitan diseñar procesos de enseñanza-aprendizaje que se ajustan a sus necesidades y características (Raymond, 2001; Rudduck y Flutter, 2007; Kincheloe, 2007; Fielding, 2011). De este modo, nos alejamos de procesos de formación docente basados en políticas en las que predomina la descontextualización de la enseñanza para resaltar las potencialidades de la “formación desde dentro” (Bolívar, 2007; Imbernon, 2007, 2012). Si emprendemos procesos de reflexión desde las aportaciones y diálogos con los alumnos/as estaremos llevando a cabo procesos de mejora que parten de las necesidades y características de nuestra escuela e imaginando conjuntamente prácticas alternativas que se definen por ser respuestas locales e idiosincráticas. Por tanto, concebimos desde esta posición las escuelas, y sus miembros, como instituciones, y personas, con el conocimiento y la capacidad de cambiar (Santos Guerra, 2007). De este modo, debemos imaginar las experiencias de voz del alumnado como oportunidades de mejora que nos permita interrogarnos, comprender y construir conocimiento educativo sobre nuestra propia práctica (Santos Guerra, 2010) y a los alumnos/as, convertirse en compañeros/as críticos que nos ayuden a investigar y mejorar nuestra propia práctica.

Situar el diálogo y la investigación sobre el medio educativo y social como eje vertebrador de la relación entre docentes y alumnado, tiene un efecto transformador no únicamente en los maestros/as sino también en el alumnado a diferentes niveles. En términos de aprendizaje porque desarrollan competencias, como la observación, el análisis de datos, la interpretación de los mismos, la comunicación de resultados, la toma de decisiones democráticas, la gestión de los agrupamientos, etc. que exceden en complejidad las tareas escolares tradicionales. Y a nivel

emocional y vivencial porque cuando sienten que pueden hablar y que sus voces son tenidas en cuenta, aumenta la percepción de pertenencia al centro y mejora la imagen que de sí mismo y sus posibilidades tienen. Ayuda a los alumnos/as a desarrollar sus identidades y voces individuales (Rudduck y Flutter, 2007), produciendo una motivación intrínseca para continuar con sus estudios, al ir adquiriendo una mayor responsabilidad con su aprendizaje (Harding, 2001; Mitra, 2001; Kincheloe, 2007; Thomson, 2007).

En conclusión, cuando situamos el diálogo en el centro de las relaciones, y comprendemos las oportunidades de mejora que nos ofrece la escucha de la voz del alumnado, se inicia lo que Cook-Sather (2007) denomina “*translation*” (traducción), es decir, un proceso de cambio que nunca termina, que sitúa en un primer plano el lenguaje, las relaciones y las representaciones. Genera una nueva cultura, que lleva a una nueva forma de pensar sobre educación, a un nuevo lenguaje, a nuevas formas de ser, de hacer y de relacionarse (Macbeath, Myers y Demetriou, 2001; Cook-Sather, 2007). En definitiva, escuchar la voz de los alumnos/as es una práctica transformadora de las formas de entender las cosas y a uno mismo/a.

Capítulo 3. MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1.La investigación cualitativa: un posicionamiento como investigadoras⁸.

Cuando nos referimos a la investigación en ciencias sociales, y más particularmente a la investigación en educación, no podemos obviar que, tal y como la concebimos actualmente, es el resultado del debate epistemológico entre las orientaciones cuantitativas-positivistas y las cualitativas-naturalistas (Tójar, 2006; Sandín, 2003). Ambas orientaciones han tenido como foco de conocimiento el entorno social y por tanto, han contribuido a la forma en que se concibe la realidad así como al desarrollo y uso de diversas metodologías y técnicas para acceder al mismo. Desde los modelos cuantitativo-positivistas, se busca explicar y predecir la realidad, poniendo el énfasis en la pretendida objetividad, precisión y control. Es a través de metodologías cuantificadoras, donde se manipulan las variables cuantitativamente mensurables, como se busca comprobar las hipótesis que han sido previamente formuladas. Mientras, desde los posicionamientos cualitativos-naturalistas lo que se busca es comprender e interpretar críticamente la realidad estudiada situando el énfasis en el conocimiento de dicha realidad desde la perspectiva y los discursos de los sujetos (Hammersley y Atkinson, 1994). Si bien durante algunas décadas el propósito último desde este paradigma era únicamente comprender la realidad, actualmente buscamos dar un paso más, se busca comprender para transformar. Generar cambios sobre el objeto de estudio (Bartolomé, 1992; Tójar, 2006) partiendo de las necesidades sentidas por los protagonistas. Si bien, no es el objetivo de este trabajo profundizar en el debate cuantitativo-cualitativo, la contraposición de estos dos paradigmas nos ayuda a entender por qué, atendiendo al objeto de nuestro estudio, el propósito de la investigación, así como al modo en el que entendemos el papel de investigadora nos posicionamos en el paradigma cualitativo. Más concretamente en la investigación cualitativa desde una perspectiva etnográfica (conscientes de que existen hasta un total de 16 perspectivas tal y como describe Lather (1991 citado en Tójar, 2006): etnografía, fenomenología, etnometodología, heurística, etc.).

Nos situamos en esta perspectiva porque el objeto de estudio son las experiencias y procesos que buscan ampliar la voz del alumnado en la vida de las escuelas con el propósito de comprender en profundidad, y desde una perspectiva de interpretación crítica, cómo se configuran estas iniciativas para transformar las escuelas en espacios donde el alumnado tenga un mayor protagonismo y espacio de participación en los procesos educativos y de mejora escolar. Para ello, nos acercamos a los relatos subjetivos de las personas implicadas (alumnos/as,

⁸ Es necesario recordar que a lo largo de este trabajo utilizaré el plural mayestático y femenino al referirme a mí como investigadora.

docentes, orientadores/as, directores/as, etc.) que lideran experiencias de participación del alumnado al considerar que poseen un conocimiento único y de gran valor para nuestro objeto de estudio. Aproximarnos al campo teórico y práctico que sujetos concretos, que desarrollan su quehacer en un contexto determinado, poseen sobre las experiencias de voz del alumnado en la vida de las aulas y escuelas (Angrosino, 2012) sitúa este trabajo en una investigación local que busca conocer fenómenos singulares y únicos para comprender y mejorar la realidad educativa (Geertz, 1983). Por ello, al igual que la investigación cualitativa-etnográfica, buscamos dar respuesta a las preguntas que sobre esta realidad nos planteamos poniendo mayor énfasis en los procesos subjetivos y locales, con el fin de que, por un proceso inductivo de trabajo basado en la acumulación de datos, elaboraremos algunas conclusiones al respecto. En esta búsqueda de los discursos de los sujetos, como investigadoras, debemos mostrar una especial sensibilidad con los puntos de vista y voces de los sujetos que tradicionalmente han sido silenciados en los procesos de investigación (Becker, 1996).

Al mismo tiempo, no podemos obviar que los relatos producidos por los sujetos están influidos por sus creencias, intenciones, motivos, etc. y por las continuas construcciones y reconstrucciones que hacen de las situaciones vividas. Por ello, será esencial una actitud indagadora y reflexiva sobre sus discursos y sobre las interpretaciones que de ellos hacemos, dado que como investigadoras también poseemos nuestras propias miradas, prejuicios, deseos, interpretaciones, etc. sobre el objeto de estudio, los sujetos y sus relatos. Esta constante actitud de reflexión debe llevarnos a convertir lo que para nosotras es familiar: el contexto escolar, las aulas, los docentes, los alumnos/as, la participación, etc., en extraño, para que la construcción conjunta del conocimiento se produzca desde el respeto a los supuestos teóricos de los protagonistas. De este modo, lo que se produce es un diálogo constante entre la perspectiva de las investigadoras (ETIC) y la de los sujetos (EMIC): perspectivas ambas consideradas igualmente relevantes y que, desde su complementariedad, ayudan a producir una comprensión más profunda de la realidad (Díaz de Rada, 2007).

En concreto, pretendemos poner a dialogar estas dos perspectivas para profundizar en el conocimiento de los procesos de participación y voz del alumnado que tienen lugar en algunas escuelas de la Comunidad Autónoma de Cantabria. En este camino de construir conjuntamente una mirada multivocal de la voz del alumnado, el propósito general en esta investigación es el siguiente:

Comprender, documentar y describir cómo ampliar la participación del alumnado en los centros educativos a través del análisis en profundidad de cinco experiencias desarrolladas en centros de educación infantil y primaria de la Comunidad de Cantabria.

Como puede observarse este propósito responde a una preocupación amplia, que necesita responderse desde planteamientos holísticos y de respeto a los discursos de los sujetos y a sus propias categorías de análisis (Velasco y Díaz de Rada, 1997; Tójar, 2006; Díaz de Rada, 2007; Angrosino, 2012) evitando parcelar y

compartimentar el conocimiento. Un conocimiento que es construido, histórica y contextualmente, a través de las vivencias y explicaciones de los sujetos y de las relaciones de éstos con otros sujetos y con el entorno, y que no puede ser explicado desde parcelas inconexas. Es en el encuentro de estas relaciones y conocimientos intersubjetivos donde se produce el conocimiento que posee una mayor relevancia de significado para nuestra investigación.

Por tanto, no plantearemos hipótesis cerradas, variables mensurables, o categorías apriorísticas en las que encorsetar sus discursos. Optamos por definir el propósito en términos más concretos, siempre sin perder su esencia y su carácter holístico, a través del planteamiento de algunos objetivos que definan y guíen el estudio así como de preguntas que nos orientan en la comprensión de cada uno de ellos (Stake, 1998). Si bien es cierto, que el conocimiento alcanzado, al intentar responder a estas cuestiones desde experiencias locales, no puede ser generalizado, sí que responde a un conocimiento válido que nos permite poder conformar un cuerpo teórico fundamentado y significativo sobre el objeto de estudio: las experiencias de voz del alumnado que puede ser relevante para futuras experiencias.

A continuación se definen los objetivos específicos, derivados del propósito más amplio, que orientan los diferentes momentos de la investigación. Así mismo, se presentan algunas preguntas que permiten ampliar y ejemplificar cada objetivo.

- Realizar un análisis amplio, a través de informantes claves, de la participación de los alumnos/as en los centros educativos de Cantabria.
- Documentar cinco experiencias de voz del alumnado desarrolladas en escuelas de educación infantil y primaria llevando a cabo un análisis centrado en las principales etapas del proceso y las estrategias de participación utilizadas.
- Analizar los principales obstáculos (barreras) y ayudas encontradas en cada uno de los momentos del proceso de voz del alumnado.
- Documentar y analizar las diferentes estrategias de consulta y deliberación llevadas a cabo con el propósito de comprender cómo contribuyen a la escucha de la voz de todos los alumnos/as sin excepción.
- Explicar y comprender los diferentes procesos y proyectos surgidos para dar respuesta a las propuestas de mejora realizadas por el alumnado.
- Documentar y analizar las diferentes estrategias diseñadas para llevar a cabo la evaluación de las experiencias y conocer, desde el punto de vista de los protagonistas, cuáles son los principales aprendizajes extraídos por los docentes y el alumnado en el desarrollo de las experiencias de voz del alumnado.
- Diseñar una guía para el desarrollo de experiencias de Voz del alumnado, donde se recojan los aprendizajes extraídos en el desarrollo de las experiencias anteriormente documentadas, que pueda ser utilizado como

herramienta de reflexión para el diseño, desarrollo y evaluación de nuevas iniciativas.

Preguntas que ejemplifican los objetivos de esta investigación

- ¿Cómo se definen, en términos generales, los espacios de participación presente en los centros educativos documentados y qué concepto de voz del alumnado se desprende de los mismos?
- ¿Qué espacios y/o objetos de la vida escolar están cerrados a la participación de los alumnos/as y se identifican como lugares donde se puede aumentar la voz de los alumnos/as?
- ¿Qué técnicas, estrategias y formatos de comunicación se pueden utilizar con el fin de escuchar la voz de todos los alumnos/as en los diferentes momentos de la experiencia?
- ¿Qué nivel de protagonismo tienen los alumnos/as en el diseño y desarrollo de los diferentes momentos de la experiencia?
- ¿Qué nivel de protagonismo y directividad tienen los docentes?
- ¿Cuáles son las principales barreras/ayudas que se identifican como obstáculos/favorecedores de la participación de los alumnos/as?
- ¿Las propuestas de los alumnos/as se materializan en cambios en los centros/aulas? En caso negativo, ¿por qué no?
- ¿A qué aspectos, procesos, estrategias y apoyos debemos prestar atención en las experiencias de voz del alumnado en cada una de las etapas?
- ¿Cuáles son los principales aprendizajes extraídos en el desarrollo de las experiencias en orden a iniciar procesos de mejora a través de la voz del alumnado?

Tabla 14. Preguntas que ejemplifican los objetivos de esta investigación

El proceso de investigación puesto en marcha para poder dar respuesta a estas preguntas no puede resumirse en la aplicación de un conjunto de reglas o pasos, cerradas y diseñadas previamente a la entrada en el campo. En la investigación con las escuelas nos encontramos con sujetos, reflexiones y realidades que desde la mesa de trabajo no podemos definir en su totalidad y apriorísticamente al trabajo de campo. Por ello, aunque con un camino y propósito definidos, la investigación se caracteriza por su carácter semi-abierto y emergente, donde las distintas estrategias se reformulan constantemente para atender a las características de cada contexto (Flick, 2004; Pérez Serrano, 2004; Sandín, 2003; Tójar, 2006). Esto, como investigadoras, nos obliga a iniciar un proceso de reflexión (Hammersley y Atkinson, 1994) y de toma de decisiones constante. Decisiones de gran relevancia que determinarán el alcance de la investigación (Pitman y Maxwell, 1992) y que deben tomarse desde la preocupación y el compromiso con el objeto de estudio, con las personas implicadas y con los resultados obtenidos (Smith, 1992; Rorty, 1996; Tójar, 2006; Díaz de Rada, 2007; Parrilla, 2010). Este aspecto, lejos de considerarlo una debilidad metodológica, como se apunta desde perspectivas positivistas, es uno de sus puntos fuertes, porque las decisiones tomadas no responden a procesos arbitrarios o improvisados, sino que son resultado de un proceso de reflexión permanentemente sobre cada decisión (Flick, 2004). Por tanto, existe un diseño metodológico previo flexible (Tójar, 2006; Díaz de Rada,

2007) que se ve enriquecido por un proceso reflexivo constante, dando lugar a lo que Díaz de Rada (2007) define como un proceso continuo de la mesa al campo y del campo a la mesa de trabajo.

Este proceso constante de reflexión, no afecta únicamente a las decisiones metodológicas, sino también al tratamiento de los datos y de los discursos de los sujetos. No debemos olvidar que se está investigando aspectos de la vida de las personas, en este caso, de los procesos de voz del alumnado en las escuelas, desde sus propias perspectivas, haciendo explícitas sus ideas, creencias, prácticas, reflexiones, posicionamientos, etc. y trasladándolos al escenario público de una investigación (Mauthner y cols. 2002). En ningún caso, este hecho puede suponer un problema o perjuicio para los sujetos, por ello, se hace imprescindible el consentimiento informado de los sujetos para desarrollar la investigación así como para hacer uso de sus discursos (Kvale, 2011). Un consentimiento informado que debe cimentarse en el conocimiento y comprensión del propósito general de la investigación, de las características principales del proceso, y de cuáles son las consecuencias por participar en el proyecto, de modo que cada sujeto participe de manera voluntaria, pudiéndose retirar si lo considera oportuno. Y, en el caso de que así lo prefiera, respetando la confidencialidad de los datos en el grado acordado con ellos/as, de modo que los datos privados que identifiquen al sujeto no se hagan públicos (Kvale, 2011). Ambos aspectos, su consentimiento informado y la confidencialidad, deben situarse en un lugar predominante de este proceso de investigación incluso por encima del interés científico.

A continuación, me detengo a definir el diseño de esta investigación así como a explicar el sentido de cada una de las fases que lo componen. Explicaré cuáles son las decisiones definidas previamente sin olvidar que el proceso, las etapas y los métodos están sometidos constantemente a un proceso de reflexión y reformulación constantemente (Flick, 2004; Pérez Serrano, 2004; Sandín, 2003; Tójar, 2006). Así, como muestra la siguiente imagen, esta investigación tiene tres momentos claves: el primero, responde a una fase extensiva de análisis amplio de la participación en los centros educativos de Cantabria a través de informantes claves. El segundo, responde al proceso de documentación y análisis en profundidad de cinco experiencias de voz del alumnado en centros de educación infantil y primaria. Dos fases que convergen en un tercer momento de diseño de una guía en la que se proponen las líneas de acción para promover experiencias de voz del alumnado.

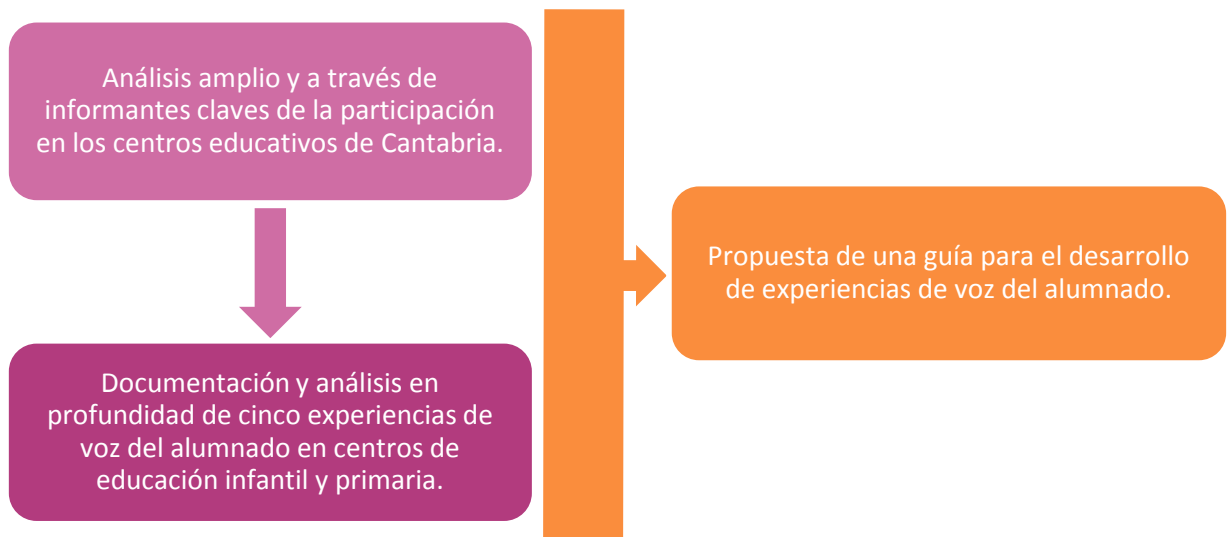


Imagen 1. Fases de la investigación

Si bien cada una de estas fases posee identidad propia, tan sólo adquieren significado completo cuando se analizan desde una perspectiva holística (Velasco y Díaz de Rada, 1997; Tójar, 2006; Díaz de Rada, 2007; Angrosino, 2012), como un todo global que busca comprender y aprender de los procesos de voz del alumnado existentes. A continuación, nos detendremos a explicar cada una de las fases.

3.1.1. Fase de extensiva: Análisis amplio y a través de informantes claves de la participación en los centros educativos de Cantabria.

Esta fase se configura como el momento inicial de esta investigación y tiene como propósito construir una mirada amplia de las experiencias de participación del alumnado existentes en los centros educativos de Cantabria a través del discurso de informantes claves: orientadores/as educativos y asesores/as de formación. Optamos por estas dos figuras profesionales porque, aunque ejercen en contextos diferentes, cuentan entre sus funciones con el apoyo a los docentes para poner en marcha experiencias de innovación y mejora educativa así como por su situación privilegiada en el campo de estudio que les permite tener una visión amplia de lo que sucede en los centros educativos en relación a los procesos de voz del alumnado. Al mismo tiempo, porque sus discursos nos acercan a las iniciativas de participación, que desde sus particulares lugares en el campo, conocen.

Para aportar un contexto al espacio teórico y de significado que tienen sobre la participación y voz del alumnado, definiremos brevemente algunos de los rasgos más característicos de cada una de estas figuras.

Los asesores/as llevan a cabo su trabajo en los centros de formación del profesorado, instituciones de formación docente dependientes de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de Cantabria. El Decreto 33/2009, de 16 de abril, por el que se regula la formación permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Cantabria, establece entre sus funciones, el apoyo y asesoramiento en los procesos de formación docente a los centros educativos y así como promover

los procesos de investigación e innovación educativa. Para llevar a cabo este trabajo, la Comunidad Autónoma de Cantabria posee tres centros de formación docente (CEP Santander, CEP Torrelavega, CEP Laredo) cuya área de influencia está dividida geográficamente⁹. Debido a la relación que establecen con los centros educativos de su campo de acción, poseen información que puede resultar relevante para la identificación de experiencias de voz del alumnado.

Por su parte, los orientadores/as educativos desarrollan su labor dentro del marco que proporciona el modelo educativo de la Consejería de Educación de Cantabria cuyos ejes fundamentales son la atención a la diversidad y la concepción del centro educativo como núcleo de innovación y cambio. Más concretamente, dentro del modelo de Orientación Educativa se persigue potenciar la orientación con el fin de contribuir al desarrollo de una enseñanza de calidad, a través de las estructuras de orientación existentes: una externa a los centros (Equipos de orientación educativa) y dos internas: las unidades de orientación en centros de infantil y primaria, y los departamentos de orientación en los institutos de educación secundaria. Los orientadores que forman parte de esta investigación desarrollan su trabajo en estructuras internas tanto en centros de educación infantil y primaria como secundaria. Se optó por la estructura interna al considerar que al estar en las escuelas diariamente tienen un conocimiento más profundo de los centros y de su cultura participativa (Haya, Calvo, Susinos, 2012). Además de que ya disponíamos de información proveniente de profesionales externos a las escuelas a través de los asesores/as de formación.

Como apuntábamos anteriormente, estos dos perfiles son relevantes porque son dos figuras que tienen entre sus funciones el asesoramiento y apoyo a los docentes para que estos pongan en marcha procesos de innovación, entre ellos, experiencias de voz del alumnado. Es desde este punto, donde se hace interesante conocer cómo conciben ellos/as la participación, si desde posicionamientos restrictivos o amplios; sobre la relación que establecen entre participación y edad del alumnado, etc. Acceder a su campo teórico es importante ya que el proceso de asesoramiento y apoyo que realicen se verá impregnado por su concepción de voz del alumnado. Además, dado su papel en el campo, son profesionales que junto con los maestros/as son los destinatarios principales de nuestra guía para el desarrollo de experiencias de voz del alumnado, un recurso al que ellos/as pueden recurrir para apoyar las iniciativas de esta naturaleza. En otro orden, consideramos que además, dada su visión global de la escuela y de la red de centros de Cantabria, pueden dar visibilidad a experiencias de participación que se desarrollan en las escuelas pero que no salen de las paredes de la misma.

Para establecer la muestra se ha rehuido de criterios arbitrarios o de azar para ello, se han utilizado criterios de relevancia. Una relevancia adquirida, porque desde su particular situación en el campo educativo, poseen un conocimiento único y complementario sobre la participación y voz del alumnado así como la formación

⁹ En el momento en el que se llevó a cabo esta fase, los centros de formación respondían a esta organización que se vio modificada posteriormente al producirse un cambio normativo.

y mejora docente en los centros que se sitúan dentro de su ámbito de competencia. Al mismo tiempo, se han seleccionado un número reducido de sujetos ya que nuestro interés es profundizar más que representar. Para este proceso de selección de la muestra, se optó por establecer unos criterios que nos permitiesen concretar quiénes serían las personas concretas, primando la relevancia y el interés intrínseco sobre el criterio de representatividad (Hammersley y Atkinson, 1994, Flick, 2007).

- En el caso de los asesores/as los criterios utilizados son:
 - Pertenecer a diferentes sectores de la comunidad autónoma de modo que se abarque el mayor territorio de la comunidad posible.
 - Tener diferentes áreas de asesoramiento. Dado que los asesores realizan su trabajo especializados por etapas educativas o en ámbitos concretos, por ejemplo, en convivencia o atención a la diversidad, como en el caso de nuestros informantes. Consideramos interesante esta opción ya que las diferentes especializaciones pueden generar diferencias en el concepto de participación y voz del alumnado además de ampliar las posibilidades de señalar un mayor número de experiencias de participación y voz del alumnado.
 - Asesorar a centros de niveles educativos diferentes de modo que pueda referir experiencias de todos los niveles educativos.
- En el caso de los orientadores/as:
 - Pertenecer a diferentes etapas educativas (centro de educación infantil y primaria y centro de secundaria) y por tanto, a estructuras de orientación distintas (unidad de orientación y departamento) de modo que puedan señalar experiencias de todos los niveles educativos y conocer si hay diferencias en cómo se entiende y configura la participación del alumnado en las mismas.
 - Profesionales con diferentes años de experiencia en el desarrollo de su labor como orientadores/as.

En total, la muestra se compone de 6 individuos: 3 asesores/as de formación y 3 orientadores/as educativos. El modo de contacto consistió en una carta (Anexo I) que respondía a los siguientes apartados: breve presentación personal; presentación de la investigación; objetivo de su participación; solicitud de consentimiento; y, acuerdo explícito de devolverles la transcripción de la entrevista para su revisión.

La selección de los sujetos fue diferente en cada perfil: en el caso de los orientadores/as fue la pertinencia y oportunidad de acceso la estrategia seguida. En el caso de los asesores/as de los centros de formación fue la técnica de bola de nieve, así partiendo de una persona clave a la que seleccionamos por su trayectoria en el campo de la formación permanente, fuimos haciendo uso de los contactos de su red social, con el fin de ampliar progresivamente el número de sujetos (Tójar, 2006; Díaz de Rada, 2007). De este modo, le pedimos que nos facilitasen dos

personas de contacto en los otros dos centros de formación de la comunidad de Cantabria que, bajo su criterio, pudieran ser fuentes relevantes. De modo, que a través de él fuimos llegando a nuevos asesores. Tras el contacto con los asesores propuestos, tan sólo uno de ellos respondió mientras que en el otro caso no recibimos respuesta alguna. Si bien, debido a que dentro del centro de formación que participó se amplió la muestra a dos miembros y que la información proporcionada por los asesores no se ciñó exclusivamente a los centros de su área de acción, pudimos obtener información y conocer experiencias de participación de centros educativos adscritos al centro de formación docente que no respondió.

Del mismo modo, decidimos contactar con la Consejería de Educación de la Comunidad de Cantabria, más concretamente con la Unidad Técnica de Orientación y Atención a la Diversidad, al considerar que dada su posición podía tener una imagen más amplia del objeto de estudio, al mismo tiempo que podía ser de interés conocer cómo entienden y promueven desde las instituciones la participación del alumnado. En este caso, recibimos una amable negativa a participar argumentando su escaso período de tiempo en el cargo, alrededor de 4 meses.

3.1.2. Fase intensiva: Documentación y análisis en profundidad de cinco experiencias de voz del alumnado en centros de educación infantil y educación primaria.

La fase intensiva supone el segundo momento de esta investigación. Si bien todas las fases son de vital importancia para el objetivo último de la misma, esta fase cobra especial relevancia ya que supone el análisis directo de las experiencias que se están desarrollando. Su propósito principal, por tanto, es analizar el proceso de diseño, desarrollo y evaluación de cinco experiencias de voz del alumnado llevadas a cabo en centros de educación infantil y primaria.

Esta fase se pone en relación con la anterior, la fase extensiva, a través de dos elementos claves: la necesidad de comprender las iniciativas de voz del alumnado en las etapas de educación infantil y primaria. Las iniciativas de participación del alumnado que los asesores/as y orientadores/as describieron, tal y como se presenta en el apartado de resultados y conclusiones de la fase extensiva (capítulo 4), se correspondían en su mayoría con experiencias llevadas a cabo en los ciclos superiores de educación primaria y en la etapa de educación secundaria obligatoria. De este modo, se optó por documentar y analizar iniciativas de voz del alumnado en las etapas inferiores del sistema educativo con el propósito de entender las características idiosincráticas que adquieren, reforzando así la idea de que la edad no puede ser concebida como un criterio de exclusión en los procesos de toma de decisiones. El segundo espacio de encuentro entre ambas fases se produce en la incorporación a la muestra, en este segundo momento, de uno de los centros (CEIP Juan de Herrera) que los asesores de formación y/o los orientadores señalaron como una escuela donde se promueve la voz del alumnado.

Por otro lado, el conocimiento obtenido en este segundo momento de la investigación es esencial para la construcción de la guía para el desarrollo de

experiencias de voz del alumnado. Las iniciativas documentadas, permiten describir, analizar y comprender en profundidad algunos de las etapas o momentos imprescindibles en todas estas experiencias como son: el proceso de consulta, el momento de la deliberación conjunta y el diseño, desarrollo y evaluación de los proyectos de mejora así como un análisis de las principales estrategias de participación llevadas a cabo. Nuestro propósito no es realizar un estudio de caso de cada una de las iniciativas (Haya, 2011), si no acercarnos a las experiencias documentadas con el propósito de comprender cómo se configuran y establecer unas líneas de actuación que permitan promover experiencias de voz del alumnado en otros centros.

Inicialmente, la muestra de centros que iban a formar parte de esta fase se pretendía construir a través de un muestreo criterial entre las escuelas que los orientadores y asesores de formación indicasen como lugares donde se ponen en marcha iniciativas de participación del alumnado. Sin embargo, como se refleja en las conclusiones de esa fase (capítulo 4), estos informantes claves señalan un número reducido de centros, en su mayoría ligados a iniciativas en los ciclos superiores de educación primaria y/o educación secundaria, y de la misma naturaleza (destacan las iniciativas que tienen como objeto de participación la convivencia de los centros). Si bien, uno de los centros señalados por los informantes claves (CEIP Juan de Herrera) fue incorporado a la muestra, dada la escasa diversidad de experiencias, se optó por ampliar la muestra incorporando escuelas que participan en el proyecto de I+D+I que dirige Teresa Susinos¹⁰, hasta completar nuestros criterios. En cualquier caso, todos los centros seleccionados finalmente, se encuentran dentro del proyecto de investigación, ya que el CEIP Juan de Herrera ya venía participando en el proyecto anteriormente. En resumen, la muestra de centros de esta fase fue realizada a través de un proceso de selección basado en los siguientes criterios:

- Centros de educación infantil y primaria en los que se van a llevar cabo iniciativas de voz del alumnado en el curso escolar 2012-2013 atendiendo:
 - Al nivel educativo: en educación infantil y/o educación primaria.
 - Al territorio de desarrollo: experiencias de aula, de centro o interaulas.
- Centros educativos que se encuentren en diferentes momentos en la búsqueda de ampliar los espacios de voz del alumnado, es decir, centros para los que la iniciativa documentada supone la primera experiencia de voz del alumnado y centros que se encuentran en un proceso de profundización, de modo que están asentando, ampliando e incorporando la voz del alumnado como elemento nuclear y característico de la cultura de su escuela.
- Centros educativos donde el equipo directivo y/o los orientadores

¹⁰ Susinos, T. (Dir) (en desarrollo) Escuelas que caminan en la dirección inclusiva: aprendiendo de la comunidad local, la voz del alumnado y el apoyo educativo. MICINN, Ref. EDU2011-29928-C03-03

estudiesen involucrados en la experiencia documentada.

Tras este proceso de muestreo criterial, se seleccionaron 3 centros educativos (una escuela infantil y dos centros de educación infantil y primaria) en los que se documenta el diseño, desarrollo y evaluación de un total de 5 experiencias. A continuación, se recoge una breve descripción de los centros seleccionados:

Centro	Titularidad	Etapas educativas de las que dispone	Nº aproximado de alumnos/as	Etapas educativas de la experiencia desarrollada
Escuela Infantil de la Universidad de Cantabria	Universidad de Cantabria	Primer ciclo de educación infantil	52	Iniciativa de centro
CEIP Juan de Herrera	Centro Público	Segundo ciclo de educación infantil y educación primaria	400	Interaulas: 2º y 6º de educación primaria
CEIP José Arce Bodega	Centro Público	Primer y segundo ciclo de educación infantil (aulas de 2,3,4 y 5 años) Educación primaria	350	Iniciativa de centro Iniciativa de aula (4º EP) Iniciativa de etapa (2aulas de 2 años y un aula de 4 años)

Tabla 15. Centros que forman parte de la muestra de la fase intensiva

a) Escuela Infantil de la Universidad de Cantabria

La Escuela Infantil es un centro que acoge el primer ciclo de educación infantil (0-3 años). La titularidad recae es la Universidad de Cantabria quien, junto con las cuotas de las familias que acuden al centro, sostiene la escuela. La escuela infantil surgió con el propósito de ayudar a la conciliación familiar de los trabajadores de la Universidad de Cantabria. El centro, situado en el campus de dicha universidad, dispone de tres aulas a cargo de dos educadoras en cada una de ellas: 0-1 año; 1-2 años; 2-3 años. De manera constante, la escuela cuenta con 52 niños y niñas de entre 4 meses y 3 años que se distribuyen en dos turnos: mañana y tarde. Al turno de mañana asisten 40 niños/as distribuidos de manera desigual en las diferentes aulas: aula 0 años: 9 plazas; aula 1-2 años: 15 plazas; aula 2-3 años: 16 plazas. Mientras en el grupo de tarde, existe una única aula al que asisten 12 niños/as.

b) Centro de educación infantil y primaria Juan de Herrera.

Es un centro de titularidad pública de la Comunidad de Cantabria, que imparte las etapas de Educación Infantil (EI) y Educación Primaria (EP). Está localizado en Maliaño, una localidad próxima a la capital (Santander). Es un centro al que asisten

alrededor de 400 alumnos/as distribuidos en dos líneas en cada uno de los niveles. Dada su ubicación, próxima a un asentamiento gitanos, cuenta entre su alumnado con un grupo importante de alumnos/as de etnia gitana. Cuando se realizó la experiencia aquí documentada, en el curso 2012-2013, el centro había cambiado de equipo directivo y este era el primer año al frente del centro del nuevo equipo. Es importante señalar que para este centro era ya su tercer año de participación en el proyecto de I+D+I y por tanto, como ya habían puesto en marcha otras experiencias de voz del alumnado a nivel de aula (Haya, 2011), este curso buscaban implicar a nuevas aulas.

c) Centro de educación infantil y primaria José Arce Bodega.

Este centro es de titularidad pública, por tanto, perteneciente a la red de centros de la Consejería de Educación de Cantabria. Consta de alrededor de unos 350 alumnos y en él se imparten las enseñanzas de educación infantil, tanto de primer ciclo (aula de 2 años) como de segundo, y la etapa de educación primaria. El centro consta con dos aulas por nivel, salvo en 5 años, que disponían de una única aula. Está situado próximo al centro de Santander, en un barrio que en los últimos años ha experimentado un aumento de la presencia de familias inmigrantes por lo que acuden al centro un número considerable de alumnos/as que provienen de otros países.

Este centro, al igual que muchos otros de Cantabria, ha instaurado el horario continuo en el centro, de modo que los alumnos/as asisten por la mañana a su horario lectivo y por las tardes disponen de diferentes talleres. Cabe destacar que en el curso 2012-2013, el centro ha experimentado un cambio de dirección, de modo que era el primer año del equipo directivo al frente del centro durante la experiencia documentada. Para este centro, es el primer año de participación en el proyecto, por tanto, las experiencias documentadas responden a los primeros pasos de apertura de los espacios de voz del alumnado.

3.1.3. Diseño de una guía para el desarrollo de experiencias de voz y participación del alumnado en centros de educación infantil y primaria.

Como se ha indicado anteriormente, la investigación aquí relatada tiene un tercer momento: la elaboración de una guía para el desarrollo de experiencias de voz y participación del alumnado en centros de educación infantil y primaria. Estas líneas de acción buscan recoger los aprendizajes extraídos en el desarrollo de las experiencias documentadas en las fases anteriores con el propósito de inspirar a profesionales en ejercicio, así como para la formación inicial y permanente, sobre la puesta en marcha y desarrollo de experiencias de voz del alumnado. Se ha optado por el diseño de una guía, desde el convencimiento de que éstas, basadas en investigaciones en el campo, pueden convertirse en herramientas potenciales para la formación y desarrollo docente, debido a que nos presentan un valioso conocimiento generado en el desarrollo de experiencias exitosas (Escudero, 2009),

y a que nos invitan y ofrecen las herramientas necesarias para reflexionar sobre las prácticas educativas actuales (Cabrero, 2004).

En este caso, la guía se construyó a partir del conocimiento surgido de las reflexiones y conclusiones de las fases anteriores del proyecto: a partir de los discursos de los orientadores educativos y de los asesores de formación y de la comprensión en profundidad de los diferentes momentos-clave en las experiencias analizadas en la fase intensiva. A las conclusiones de estas dos fases, le acompaña un análisis de materiales sobre Voz del alumnado existentes en el contexto internacional, que fueron diseñados en forma de relato de experiencias o recursos para que los docentes pongan en marcha iniciativas de voz del alumnado (Ceballos y Susinos, 2013).

3.2. El proceso de producción y análisis de datos en la investigación cualitativa: las técnicas de producción de datos y el análisis de los mismos.

Hasta este momento, hemos explicado por qué optamos por un paradigma cualitativo con perspectiva etnográfica y cómo esta decisión ha impregnado los propósitos, temas y preguntas de investigación. Del mismo modo, se han definido cada una de las fases de la investigación y el sentido que tienen en relación con el propósito final de la misma. En este momento, queremos detenernos a reflexionar sobre el proceso de producción de datos y análisis de la información desarrollado. Si bien, reflexionaremos sobre cada uno de los momentos (producción y análisis de datos), hemos decidido incorporarlos en el mismo apartado porque consideramos, al igual que hacen otros autores (Hammersley y Atkinson, 1994; Tójar, 2006; Taylor y Bogdan, 2006 citado en Haya 2011), que estos dos procesos no se producen de forma independiente en el proceso de investigación, sino más bien simultáneamente. Así mientras realizamos entrevistas, observaciones o análisis de documentos, se produce un primer acercamiento en forma de análisis a los mismos que nos permite encontrar algunas claves, en forma de nuevos conceptos o preguntas, para definir los siguientes pasos.

Adentrándonos en la reflexión sobre la producción de datos, debemos señalar que la entrevista y la observación han sido las técnicas fundamentales utilizadas en investigaciones cualitativas-etnográficas quedando demostrada su utilidad para este propósito. Sin embargo, no debemos olvidar que el uso de estas técnicas concretas no implica una perspectiva cualitativa, más bien ésta se define por poseer una forma diferente de comprender la investigación (Flick, 2004; Díaz de Rada, 2007), de acceder a los datos y de darles significado, de producirlos y analizarlos y no sólo por el uso de unas u otras técnicas. Al mismo tiempo, si queremos acceder y recoger la diversidad de voces existentes en el contexto, deberemos hacer uso de técnicas de investigación que nos permitan acceder al campo de significados de todos los sujetos, por lo que como investigadoras debemos de disponer de un amplio abanico de metodologías, estrategias y técnicas de investigación que nos permitan encontrar el modo en el que todos los sujetos

aporten su conocimiento (Sandín, 2003). Por tanto, la elección de las técnicas más adecuadas se torna de vital importancia para la investigación, tanto como tener un propósito claro o una muestra adecuada, porque son los instrumentos de los que disponemos para acceder a los datos (Tójar, 2006) o más bien las herramientas de producción de esos datos, ya que estos no se encuentran esperando a que accedamos a ellos, si no que se construyen en la interacción entre los sujetos y las investigadoras. Así mientras en la observación hablamos de relación entre lo que se observa en la acción y quién lo observa, en la entrevista los datos se producen desde la interacción y el diálogo entre el investigador y los sujetos (Hammersley y Atkinson, 1994; Velasco y Díaz de Rada, 1997; Flick, 2004; Tójar, 2006). Es aquí donde cobra relevancia la actitud ética y de constante reflexión con la que debemos afrontar cada uno de los momentos de interacción así como las relaciones que establecemos con los sujetos al permanecer un tiempo prolongado en el campo (Sprindler y Sprindler, 1992; Angrosino, 2012). En primer lugar, porque de cómo se produzcan estas interacciones dependerá el éxito y diversidad de la información que obtengamos. Pero también cobra importancia porque ponemos en marcha un proceso de “traducción” de la realidad a un texto escrito, desde la grabación de una entrevista a su transcripción, desde la toma de notas de campo a un diario de campo, la toma de fotografías o las notas de campo de una observación, etc., con las limitaciones y dificultades existentes (Flick, 2004).

Además de la reflexión y el posicionamiento ético constante, disponemos de otros elementos que minimizan estas barreras, por ejemplo, la incorporación de diferentes técnicas o herramientas (la entrevista cualitativa, la observación participante y el análisis de documentos) como estrategia para contrastar la información. Este proceso de triangulación de métodos, junto a otros como la triangulación de investigadores, datos o teorías (Denzin, 1970; Kimchiy, 1991; Velasco y Díaz de Rada, 1997; Arias, 2000; Flick, 2004), nos facilitan, por un lado, el acceso a nuevas y complementarias miradas sobre el mismo objeto, permitiéndonos comprender la complejidad de las experiencias de voz del alumnado. Por el otro, controlar el sesgo, que como investigadoras podemos introducir al realizar las entrevistas u observaciones, así como las limitaciones de las teorías, métodos, estrategias, fuentes, técnicas. De modo que se incrementa la confiabilidad y validez de los datos obtenidos (Lincoln y Guba, 1985; Arias, 2000).

Como ya señalábamos anteriormente, esta fase de producción de datos no puede ser independiente del análisis de los mismos, porque necesitamos de una reflexión constante sobre los sujetos, los datos obtenidos, el desarrollo de las técnicas, la triangulación de los datos, etc. que nos ayude a vislumbrar qué nuevas técnicas utilizar, qué nuevos caminos o temas seguir, qué otros sujetos entrevistar, etc. (Tójar, 2006). De modo que, el análisis sobre los datos y de cómo se han llevado a cabo las técnicas, funcionan como medios para identificar nuevos problemas más que para hallar soluciones (Velasco y Díaz Rada 1997).

A continuación nos detendremos a explicar las decisiones tomadas en relación a cómo entendemos y diseñamos cada una de las técnicas utilizadas en esta

investigación.

a) La entrevista cualitativa semiestructurada.

Si bien Denzin y Lincoln (2005) definen la entrevista como una conversación, donde se realizan preguntas y se escuchan respuestas, no podemos equipararla con conversaciones habituales producidas en contextos naturales. Las entrevistas son un momento de comunicación intencionada, con una estructura y un propósito previamente determinado por las investigadoras, ya que con ellas buscamos acceder a las formas subjetivas en la que los sujetos ven, interpretan e influyen en el objeto de estudio (Hammersley y Atkinson, 1994; Flick, 2004; Angrosino, 2012) y no conversaciones casuales.

Debemos señalar también, que dependiendo del propósito de la entrevista, del tipo de información que queremos obtener o el papel de investigadoras que queramos adoptar, debemos elegir un tipo de entrevista de las existentes (Flick, 2004; Kvale, 2011) atendiendo a diferentes criterios como el grado de apertura y estructuración, el número de sujetos participantes o el propósito y tipo de información que podemos obtener:

Grado de apertura y estructuración	Propósito y tipo de información	Número de sujetos
No estructurada	Focalizada Centrada en el problema	Individual
Semi-estructurada	Expertos Etnográfica	Parejas/tríos
Estructurada	Narrativas Episódica	Debates y grupos de discusión

Tabla 16. Tipos de entrevista atendiendo al grado de apertura, propósito de la misma y número de sujetos.

Conocedoras de todas las posibilidades que las entrevistas cualitativas nos brindan y atendiendo al propósito y tipo de información que buscábamos obtener, optamos por la entrevista etnográfica semiestructurada (Fontana y Frey, 1994). De modo que diseñamos una secuencia de temas y preguntas de manera cuidadosa que estructuran y guían la entrevista, pero creando el espacio necesario de apertura para recuperar nuevos temas y profundizar en aquellas ideas relevantes que surgen a lo largo de la misma (Kvale, 2011). Si bien previamente hemos tenido que diseñar un guión de entrevista con temas y preguntas, esto no debe llevarnos a adoptar un papel de excesiva directividad, pues la entrevista no debe convertirse en un interrogatorio, sino más bien debe entenderse como la guía de una conversación estructurada, no constriñendo ni cerrando los temas a tratar. Si bien al hablar de cada una de las fases nos detendremos con mayor detalle a explicar cómo se organizan estos guiones, podemos adelantar que, siguiendo las indicaciones de Hammersley y Atkinson (1994), se presentan diferentes modelos de pregunta atendiendo a su amplitud (abierta o cerrada). Independiente de cuál elijamos, siempre es necesario que estén diseñadas evitando que induzcan la

respuesta. Al mismo tiempo, llevamos a cabo una actitud indagadora, de modo que preguntamos e insistimos en aquellas que no han obtenido una respuesta clara o que provocan nuevas preguntas, con el fin de que profundice sobre algunos aspectos de gran relevancia (Kvale, 2011). Lo que se refleja, es que nuestro papel como investigadoras no es únicamente recoger la información que el sujeto facilita, si no que tenemos un papel activo en la construcción conjunta del discurso a través de la persistencia en las preguntas y la indagación en los conceptos o temas que surgen (Tójar, 2006). Por otro lado, hemos organizado las preguntas, como sugiere Aguirre Cauhé (1995), siguiendo la táctica del embudo, es decir, comenzamos con las preguntas más generales para ir llegando a las más concretas o particulares.

Lo que muestran todas estas consideraciones en el diseño y desarrollo de las entrevistas, es la necesidad de una actitud reflexiva donde, como investigadoras, nos implicamos en el discurso del informante, poniendo en relación las preguntas previstas con las ideas o comentarios que realiza el informante en el desarrollo de la misma. Para ello, podemos adoptar diferentes estrategias: por un lado, una actitud de insistencia e indagación en las preguntas, por el otro una actitud de incompreensión voluntaria (Aguirre Cauhé, 1995). En ambos casos lo que nos permite es profundizar y/o confrontar ideas. Sin embargo, aunque debemos profundizar y preguntar sobre aquellos temas que consideramos relevantes y para los que el sujeto no ha aportado información suficiente, también debemos ser capaz de captar los mensajes del sujeto cuando no quiere profundizar más, respetando de este modo, las razones que les lleva a mantener, al menos en este momento de la investigación, ciertos datos ocultos.

Es necesario destacar en este punto, que los guiones de las entrevistas experimentaron un proceso de triangulación. El propósito del mismo fue, por un lado, que investigadores del campo, llamen nuestra atención sobre algunas preguntas, por considerarlas invasivas, excesivamente directivas, etc. Por el otro lado, porque este proceso de triangulación nos permite superar los posibles sesgos que, como investigadoras, pudiéramos haber incluido en las preguntas. Por ello, los guiones previos fueron evaluados por un agente externo a las experiencias analizadas pero que tenía experiencia en estudios similares (Denzin, 1970; Lincoln y Guba, 1985; Arias, 2000) con la intención de incrementar la confiabilidad y validez de los datos obtenidos.

En este proceso de entrevista, la información que logremos producir dependerá, además de lo anteriormente señalado, de otros dos factores claves: la elección de los sujetos y la creación de un espacio de seguridad para realizar la entrevista. El primer requisito, la elección de los sujetos, debe basarse en criterios de relevancia, es decir, debemos entrevistar a informantes que puedan proporcionarnos información que de otro modo o con otros sujetos fuese muy difícil o imposible de conseguir (Angrosino, 2012). El segundo requisito, está vinculado con nuestra capacidad como investigadoras de crear un escenario donde se sienta seguro el sujeto para hablar y mostrarse. Cuando hablamos de ambiente hacemos referencia no únicamente al espacio físico, sino también al clima que se

genera en la entrevista. Esto es de vital importancia si tenemos presente que existe una asimetría de poder: mientras el investigador determina el tema, plantea las preguntas, decide dónde profundizar e interpreta las ideas de los sujetos, estos se desnudan, muestran sus miedos, inseguridades y preocupaciones (Eder y Fingerson, 2002; Kvale, 2011). Por tanto, las competencias, destrezas, sensibilidad y conocimientos que poseamos como investigadoras serán esenciales para conseguir crear el escenario más adecuado que nos permita alcanzar los propósitos propuestos con la entrevista (Kvale, 2011). Del mismo modo, para lograr este clima de seguridad optamos porque las entrevistas fuesen realizadas en los contextos que los sujetos seleccionaron, lo que nos ayudó a romper la tensión inicial que pudiera generar la entrevista, al encontrarse en espacios en los que se ellos se sienten seguros, cómodos y libres para hablar (Kvale, 2011).

En relación al número de sujetos debemos señalar que optamos por entrevistas individuales, a excepción de dos entrevistas grupales que se llevaron a cabo en la etapa final (proceso de evaluación de las experiencias de voz del alumnado) de la fase intensiva de este trabajo. Elegimos realizarlas individualmente, donde la investigadora va realizando las preguntas y un único sujeto las responde (Fontana y Frey, 1994), al considerar que es un escenario adecuado para lograr un ambiente confortable y de seguridad para los sujetos. Si bien, esta opción no nos permite que durante la entrevista los sujetos hagan de verificadores de lo que los demás dicen, nosotras solucionamos este sesgo a través de un proceso de triangulación de datos, accediendo a información desde diferentes fuentes, espacios o tiempos sobre el mismo objeto de estudio. Por su parte, la elección de las entrevistas grupales realizadas responde a la lógica de trabajo conjunto establecida durante el proceso de diseño, desarrollo y evaluación de las experiencias de voz de alumnado.

Debemos señalar que optamos por la grabación en audio de la entrevista siempre previo consentimiento de los sujetos (Flick, 2004, Parrilla 2010). Para ello, elegimos por una grabadora pequeña, que podía pasar desapercibida, evitando así lo que Flick (2004) señala en relación a cómo la presencia de elementos de grabación llamativos puede influir de algún modo en las respuestas de los sujetos, al menos en los momentos iniciales. Esta elección responde al propósito de poder recuperar las ideas expuestas por nuestros informantes de forma fiel a sus palabras, confiando en que los sujetos se olvidasen de la grabadora. Una vez realizadas las entrevistas, se transcriben las palabras de los sujetos, siendo fieles a lo que nos han relatado (Flick, 2004), y complementadas con las notas de campo tomadas por las investigadoras para poder recuperar alguna de las connotaciones perdidas (Kvale, 2011). Esto responde al interés de comprender en profundidad la realidad estudiada, por lo que es necesario analizar e interpretar lo que dice el sujeto pero también cómo lo dice. La transcripción fue enviada a los protagonistas con el fin de que pudieran hacer modificaciones sobre ellas previas al análisis de la información. Esto responde a un intento de mantener un proceso de negociación permanente entre el investigador y los participantes (Parrilla, 2010) quienes son,

en última estancia, los propietarios de sus ideas. Al hacérsela llegar, se les recordaba el acuerdo explícito que teníamos de devolverles la entrevista para que la revisasen y realizasen los cambios que considere oportunos, siempre con la consideración de no cambiar sustantivamente la esencia de la entrevista. Siendo esta segunda versión, la revisada por los informantes, la que se incluiría en la investigación.

b) La observación participante.

La observación, junto con la entrevista, es una de las técnicas por excelencia de la investigación cualitativa. En nuestra vida diaria la observación forma parte de nuestras herramientas para hacer juicios sobre las experiencias vividas y para adquirir las reglas culturales (Spradley, 1980). Sin embargo, cuando hablamos de la observación como técnica de investigación nos referimos a un proceso intencional, más formal y sistemático que la que desarrollamos en la vida diaria.

Dependiendo del objeto de estudio, de las características del campo, el momento de desarrollo de la investigación y/o de los propósitos de la observación debemos de optar, de entre diferentes modalidades, por aquella que mejor se adapte a nuestros propósitos, necesidades y posibilidades (Valles, 2009). Friedrichs (1973 citado en Flick, 2004) nos llama la atención sobre algunas dimensiones de las observaciones que debemos de considerar a la hora de definir el tipo de observación por el que vamos a optar.

Grado de acuerdo de los sujetos	Rol del investigador	Grado de sistematización	Contexto de observación	Cultura de observación
Observación encubierta	Completamente participante	Muy estructuradas		Observación endógena o Autoobservación
Pleno consentimiento y conocimiento del propósito de la observación.	Participante como observador	Sistematizadas	Naturales	Observación exógena
	Observación participante		Artificiales	
	Observador no participante	No estructuradas		

Tabla 17. Tipos dimensiones de las observaciones según Friedrichs (1973 citado en Flick, 2004)

En esta investigación, todas las observaciones se producen con el pleno consentimiento e información de los sujetos. Esta es una opción adoptada por un claro posicionamiento ético como investigadoras (Parrilla, 2010). Conscientes de que la información obtenida, y el uso que hacemos de ella, afecta a la vida de las personas, en concreto a la esfera de su vida en la escuela, creemos necesario que los sujetos, independientemente de su edad y capacidad, deben entender el objeto

de la observación y consentir el uso de los datos. Las investigadoras, deberemos ser capaces de explicárselo con un lenguaje comprensible y entender si deciden no participar, porque como señala Parrilla “los intereses del sujeto individual deben prevalecer sobre los intereses de la ciencia” (2010:169).

Si bien, distintos autores han descrito diferentes tipos de observación existentes atendiendo al rol de las investigadoras (Schatzman y Strauss, 1973; Spradley, 1980) nosotras hemos presentado la clasificación de Junker (1960) quien combina el grado de participación y el grado de revelación u ocultación para definir los diferentes tipos de observación. De modo que nos encontramos ante un continuo que va desde la observación plenamente participante hasta, en el otro extremo, la observación no participante (Gold, 1958 citado en Angrosino, 2012; Hammersley y Atkinson, 1983; Flick, 2004; Tójar, 2006). En nuestra investigación, hemos optado por la observación participante, esta se caracteriza por que las investigadoras realizan observaciones durante períodos breves de tiempo de modo que se prioriza la observación sobre la participación en la actividad, pudiendo intervenir puntualmente en la misma con el propósito de aclarar el significado de lo ocurrido (Schatzman y Strauss (1973) citado en Valles, (2009)). Esta característica requiere que como investigadoras nos situemos en el campo con una actitud de amplitud, tensión y alerta observadora para poder percibir aspectos culturales tácitos y acontecimientos no previstos (Spradley, 1980). Como señala Angrosino (2012:61) la observación “es el acto de percibir las actividades e interrelaciones de las personas en el campo mediante los cinco sentidos del investigador”. La información obtenida, a través de la observación, nos aporta información a la que no podemos acceder a través de otras técnicas de modo que reconstruyamos el significado de lo observado contando con el punto de vista de los sujetos (Valles, 2009).

Al igual que señalamos anteriormente en la entrevista, la observación participante está orientada a un objetivo de investigación y está sistemáticamente planificada. Antes de realizarlas hemos decidido en qué espacio se realiza, con qué personas, qué experiencias se van observar, en qué tiempos, etc. (Ruiz Olabuénaga y Ispizua, 1989) siempre con la premisa clara de que todas las observaciones deben producirse en su contexto natural, con la presencia de los sujetos que habitualmente se encuentran interaccionando en las experiencias de voz del alumnado estudiadas en el curso de la vida cotidiana del aula o de la escuela. Esto nos permite acercarnos a la complejidad del hecho observado así como realizar conexiones, causas y características de dichas realidades (Adler y Adler, 1994). Por ello, podemos definir nuestras observaciones como sistematizadas (frente a otras muy estructuras o no estructuradas), donde, previamente a la entrada al campo, hemos explicitado el propósito de la observación así como algunos de los aspectos relevantes a los que queremos prestar atención con el fin de comprender el objeto de estudio. Si bien, estos aspectos dirigen la mirada, hemos adoptado una actitud abierta que no restrinja nuestra mirada, como sucedería desde las observaciones muy estructuradas al tener definidas las dimensiones y atributos de la actividad, y

delimitan qué debe ser observado y qué aspectos quedan fuera, previamente a la entrada al campo (Díaz de Rada, 2007).

En todas las observaciones en el campo, realizamos un registro sistemático de lo observado a través de las notas de campo, que serán la base para la construcción del diario de campo, dada la fragilidad y selectividad de nuestra memoria con el fin de evitar ésta transforme los datos (Spradley, 1980). En dichas notas describimos las situaciones observadas así como anotamos algunas ideas necesarias para contextualizar dichas notas, por ejemplo; la fecha, lugar y momento de la observación, el entorno físico y material, los participantes, la cronología de los acontecimientos, describir los comportamientos e interacciones e incluso registrar algunas de las conversaciones surgidas (Spradley, 1980 citado en Flick, 2004; Angrosino, 2012). Algunas de las notas, ya en la mesa de trabajo, generaran nuevas preguntas a resolver en nuevas observaciones y/o entrevistas.

Un aspecto importante, común a todas nuestras observaciones, es que una vez realizadas, ya en la mesa de trabajo, hemos reflexionado sobre ellas, sobre los hechos recogidos, sobre qué cosas pueden haber sido olvidadas, etc. Este proceso de retomar las observaciones, responde a la idea de que tendemos a percibir la realidad observada a través de filtros, propios de nuestras teorías sobre el objeto y contexto de estudio o de quiénes somos y cómo pensamos a los individuos. Por ello, se hace necesario que regresemos sobre ellas con el fin de ver los errores cometidos para que cada vez que volvamos al campo realicemos un mayor esfuerzo en convertirnos personas extrañas a las situaciones estudiadas y al contexto, la escuela, tan familiar para nosotras para poder desentrañar lo manifiesto y lo implícito desde la perspectiva de cómo viven e interpretan los nativos sus acciones (Spradley, 1980; Ruiz Olabuénaga y Ispizua, 1989; Velasco y Díaz de Rada, 1997; Tójar, 2006; Angrosino, 2012).

c) El análisis de documentos

Además de las entrevistas y observaciones, en la investigación cualitativa está presente el análisis de documentos como técnica de producción de datos. Si bien ocupa, generalmente, un lugar secundario, quizás fruto de los vestigios de los inicios de la etnografía en el estudio de culturas ágrafas, no debemos olvidar que los sujetos de nuestra investigación viven y conviven en un contexto letrado, en el que han incorporado la habilidad de leer y escribir a su actividad diaria (Smith, 1993 citado en Hammersley y Atkinson, 1994). Por tanto, cobra un nuevo sentido y utilidad, no solo como ayuda para contrastar y completar la información obtenida con otras estrategias, sino también como fuente para obtener “conceptos sensitivos” (Blumer, 1954) que nos ayuden a preparar las entrevistas y/u observaciones (Tójar, 2006) o bien para acceder a información que no está accesible desde otras técnicas, porque son datos y reflexiones sobre lugares y actividades difíciles de observar o donde como investigadoras no hemos podido acceder (Basquerra, 2004).

Existe una amplia variedad de documentos, ya sean documentos oficiales o

personales (Guba y Lincoln, 1985; Hodder, 1994; Tójar, 2006; Angrosino, 2012) que son producidos con diversos propósitos (bien para responder a los objetivos de la investigación bien para otros fines), pero que en cualquier caso, nos aportan información relevante para el objeto de nuestro estudio. Si bien esto es cierto, tradicionalmente se ha priorizado el análisis de los documentos oficiales o de los producidos por las investigadoras (notas de campo, transcripciones de entrevistas...) (Hammersley y Atkinson, 1994), en detrimento de los documentos elaborados por los sujetos, dentro del campo, para la investigación (Hammersley y Atkinson, 1994; Bisquerra, 2004).

Con qué carácter	Quién los elabora	Momento de su elaboración
<p>Público Personales</p>	<p>Organismo oficial Sujetos de la investigación Investigador</p>	<p>Previos a la investigación Durante la investigación Después de la investigación</p>

Tabla 18. Tipos de documentos para su análisis atendiendo a su carácter, elaboración y momento.

En nuestra investigación, se combinan todos ellos, en algunos momentos accedemos a documentos cuyas fuentes son oficiales, bien sean externas a las escuelas, por ejemplo, cuando accedemos a la legislación establecida por la Consejería de educación de Cantabria (Del Rincón et.al., 1995; Bisquerra, 2004), o interna a los centros. Estos documentos oficiales internos responden al trabajo que algunas instituciones realizan en las que producen documentos en su vida diaria (Hammersley y Atkinson, 1994), por ejemplo, los proyectos educativos, los proyectos de innovación, etc. En estos casos los documentos no son generados con los propósitos de la investigación, si no con carácter de exposición pública, por tanto, si bien la información que obtengamos es relevante, debemos tener en cuenta que esos datos no puede ser tratados como representaciones transparentes de la realidad ya que la información presentada puede ser parcial y sesgada (Hammersley y Atkinson, 1994; Tójar, 2006) al dar de sí mismos una imagen favorable. Por ello, debemos de considerar los documentos como productos sociales y no como meros recursos (Hammersley y Atkinson, 1994) por lo que deberíamos iniciar un proceso de interpretación contextualizado (Hodder, 1994).

En otras ocasiones, los documentos analizados surgen de la necesidad, durante el desarrollo de la investigación, de crear relatos destinados a los objetivos de la investigación. En estos casos, por ejemplo, disponemos de documentos generados por los/as maestros/as y orientadores/as o por los propios alumnos/as relatando la experiencia de voz del alumnado que están experimentando. Estos documentos disponen para nuestra investigación de un gran valor porque nos aportan una visión local del objeto y nos descubren elementos de análisis que, si bien podían ser pasados por alto en las entrevistas y/o observaciones, los sujetos en sus relatos escritos sitúan como partes centrales en la configuración del objeto de estudio, permitiéndonos acceder al mismo desde el discurso de todas las voces (Goffman, 1961 citado en Hammersley y Atkinson).

Dentro de esta variedad de documentos, tomamos la decisión, común para el análisis de los documentos en las distintas fases, de que todos los documentos debían de estar acompañados de la suficiente información como para que pudiésemos contextualizarlos. Al menos debíamos de conocer, quién o quiénes los habían elaborado, en qué momento y por qué decidíamos incluirlos. Datos que nos aportaban, en algunos casos, las claves con las que mirar y analizar el mismo.

En la siguiente tabla, presentamos qué técnicas, de las descritas anteriormente, hemos utilizado en cada una de las fases con el objetivo de dibujar un mapa de las técnicas de esta investigación. Posteriormente, nos detendremos a describir y analizar cómo se han configurado y materializado cada una de las técnicas en las fases.

	Fase extensiva	Fase Intensiva	Propuesta de una guía para el desarrollo de experiencias de voz del alumnado
Entrevista semiestructurada	<p>3 Entrevistas semiestructuradas a orientadores educativos</p> <p>4 Entrevistas semiestructuradas a asesores de formación del profesorado (una de ellas salió de la muestra)</p>	<p>Entrevistas semiestructuradas a los docentes que participan en la iniciativa de voz del alumnado documentada al inicio de la misma.</p> <p>Entrevistas semiestructuradas a los docentes que participan en la iniciativa de voz del alumnado documentada al final de la misma.</p> <p>Entrevistas en grupo al alumnado en la fase de evaluación de las experiencias.</p>	
Observación participante		<p>Mapa de la participación en el centro.</p> <p>Proceso de consulta.</p> <p>Proceso de deliberación.</p> <p>Proyecto de mejora.</p>	

	Fase extensiva	Fase Intensiva	Propuesta de una guía para el desarrollo de experiencias de voz del alumnado
Análisis de documentos	<p>Análisis de legislación</p> <ul style="list-style-type: none"> — Plan de atención a la diversidad de Cantabria. — Plan de formación docente... 	<p>Análisis de documentos generados por los maestros/as y el alumnado en el desarrollo de la experiencia de voz del alumnado (actas de las asambleas, materiales y textos con las ideas y propuestas de los alumnos/as; carta al alcalde; documento interno del centro sobre el desarrollo de las asambleas, etc.)</p>	<p>Análisis de materiales y recursos de voz del alumnado diseñados a nivel internacional.</p>

Tabla 19. Mapa de las técnicas utilizadas en cada una de las fases de la investigación.

Mientras llevábamos a cabo las entrevistas, observaciones o el análisis de los documentos, se producía simultáneamente el análisis de los datos. Para ello, realizamos un aproximamiento a los datos a través de una lectura reflexiva de los mismos (Mason, 1996 citado en Tójar 2006). Las investigadoras realizamos una lectura recurrente de las notas e información recogidas con el objetivo de reflexionar sobre ellas y buscar relaciones. Este proceso de lectura reflexiva estará presente en tres momentos que se producen simultáneamente en el análisis de los datos: la reducción cualitativa de los datos, su presentación y la elaboración de conclusiones (Miles y Huberman, 1984).

Cuando realizamos una reducción cualitativa de los datos lo que buscamos es seleccionar y organizar los datos que se han producido en el campo de trabajo a través de las entrevistas, observaciones, notas de campo o análisis de documentos, para poder trabajar con ellos. Para ello, primero organizamos los datos atendiendo a criterios tales como a qué fase de la investigación pertenecen, qué grupo está involucrado (orientadores/as, asesores, alumnos/as, maestros/as), centro educativo en el que se han recogido, etc. Posteriormente categorizamos estos datos, es decir, organizamos los datos bajo criterios de unidades de significado (Tójar, 2006). En palabras de Strauss y Corbin (1990: 57) la categorización es un proceso por el cual “los datos se desglosan, conceptualizan y vuelven a reunir en nuevas maneras. Es el proceso central por el que se construyen teorías a partir de los datos”. Estas categorías se producen tras un proceso deductivo-inductivo, es decir las categorías se diseñan en un proceso de interrelación entre los conceptos claves de la investigación y las categorías naturales de los discursos de los sujetos (Flick, 2004). Este proceso de categorización de los datos no puede hacernos perder información valiosa por ello, debe realizarse bajo el principio de relevancia interpretativa (Tójar, 2006) y de amplitud necesaria, es decir, es necesario que los fragmentos adscritos a cada categoría sean lo suficientemente amplios como para que aporten la información necesaria para ser interpretados en el contexto en el

que son producidos (Hammersley y Atkinson, 1994).

Una vez que hemos reducido los datos, estos se disponen en forma de documentos y/o textos que están organizados con el objetivo de que podamos tomar decisiones y elaborar conclusiones. Para poder realizar este proceso de categorización y posterior creación de un documento de trabajo hemos empleado el programa informático MAXQDA (2010). Este consiste en un software, tal y como nos informan desde su página oficial (<http://www.maxqda.com/>), pensado para el análisis de datos en investigación cualitativa. Será con este documento con el que trabajaremos para la elaboración de resultados y conclusiones. Si bien parece que este puede ser el último paso, más bien debemos señalar, que no es un proceso terminal sino recurrente que busca reconstruir los discursos de los sujetos complementándolos con el nuestro como investigadoras.

A continuación, explicitamos cómo hemos realizado este proceso de producción y análisis de datos en cada una de las fases.

3.2.1. El proceso de producción y análisis de los datos en la fase extensiva.

En esta fase de la investigación atendiendo al propósito de la misma, decidimos realizar entrevistas semiestructuradas considerando que es en el contexto de la entrevista donde podemos acceder al campo de significado que los orientadores educativos y asesores de formación poseen. Dado que, como hemos señalado anteriormente, la entrevista no es una conversación natural, sino que responde a un propósito, elaboramos un guion de entrevista (Anexo II) que no se dio por definitivo hasta que experimento un proceso de triangulación por investigadores en el campo de la voz del alumnado, organizándose el guion definitivo del siguiente modo:

Grandes Tópicos	Propósito
Datos profesionales	El objetivo es conocer datos sobre su campo de trabajo, tipo de estructura de orientación o especialidad en el caso de los asesores.
Idea de participación	Son preguntas dirigidas a explorar su campo de significado en relación con la participación y voz del alumnado.
Localizar experiencias	Sacar a la luz las experiencias educativas que para ellos sean destacables en relación a la participación y voz del alumnado. En el caso de los orientadores hay preguntas concretas sobre sus centros.
Información de la experiencia	Intentar obtener una descripción lo más detallada posible de las mismas.
Cierre	Dejar un espacio donde puedan exponer sus preocupaciones, pensamientos o ideas surgidas durante la entrevista.

Tabla 20. Relación entre los tópicos de la entrevista y los propósitos.

Si bien, esta es la configuración compartida para las entrevistas de los dos perfiles, sí que se han experimentado algunas modificaciones en las preguntas realizadas a cada uno. Estas variaciones responden a la necesidad de adaptarnos a las características de la labor que desarrollan y por tanto, del conocimiento que nos pueden aportar. Sin embargo, debemos señalar que hemos buscado, aunque se enuncien algunas preguntas de manera diferente según el perfil profesional, respetar los propósitos y tópicos señalados anteriormente.

Debemos señalar que, al recibir la revisión de una de la entrevista de uno de los asesores de formación, nos percatamos de que el texto había sido modificado sustancialmente, hasta el punto de que los aspectos centrales de la misma habían sido eliminados. Considerando que la entrevista ya no cumplía con los objetivos planteados ni aportaba información relevante para nuestro trabajo, decidimos no incluirla en la muestra final. Esta decisión le fue comunicada a la persona, explicándole nuestras razones, sin recibir respuesta. Las razones de esta modificación tan radical de la transcripción de sus palabras las desconocemos ya que el informante no envió ninguna explicación ni comentario. En este caso, lo único que podemos es exponer alguna hipótesis de lo sucedido, entendiendo que en ningún caso puede considerarse definitiva. La hipótesis que poseemos responde al momento y contexto en el que se produjo la devolución de la entrevista. En esas semanas se había producido en la Comunidad de Cantabria un cambio de gobierno que produjo cambios significativos en la línea de trabajo de la consejería de educación, y por extensión, en las personas que formaban parte de los centros de formación del profesorado. Quizás nuestro informante se sintió inseguro en este contexto y optó por modificar sus palabras. Este informante no se sustituyó dado que recibimos información de su área de trabajo (temática y geográfica) por parte de otros profesionales.

Una vez revisadas las entrevistas por los informantes comenzamos, en un proceso emergente, el diseño de las unidades de análisis organizando los datos en las siguientes categorías de análisis de resultados (Anexo III): concepto de voz del alumnado, demandas del profesorado, rol del orientador, configuración de las experiencias atendiendo al esquema organizativo propuesto con anterioridad (capítulo 2), barreras y ayudas para la participación del alumnado.

3.2.2. El proceso de producción y análisis de los datos en la fase intensiva

En este segundo momento de la investigación, optamos por combinar diferentes técnicas de producción de datos para documentar cada uno de los momentos y/o fases de desarrollo por las que transitaban las experiencias de voz del alumnado analizadas. A continuación, nos detendremos a explicar qué técnicas de producción de datos atendiendo a las fases de diseño y desarrollo de las iniciativas.

a) Mirada compartida a los procesos de participación y voz del alumnado

Para poder comprender cómo se vivencia en la escuela la voz del alumnado optamos por realizar entrevistas semiestructuradas a los docentes directamente implicados en la experiencia y también observaciones participantes en las aulas de referencia de los alumnos/as implicados/as.

Esta entrevista está pensada para los docentes de centros que inician sus pasos en el proyecto o para aquellos, en cuyos centros se desarrollan estas experiencias pero que para ellos en su primer año. Los docentes eligieron el espacio y el tiempo en el que realizar la entrevista con el claro propósito de que se sintiesen cómodos. En esta ocasión, todos optaron por espacios dentro de los centros educativos, bien en las aulas donde imparten clase, bien en el despacho u otra aula del centro. Además, del espacio, la organización del guion de entrevista también está pensado para facilitar su desarrollo, así las preguntas siguen una progresión en forma de embudo, comenzando con algunas relacionadas con su trayectoria profesional o el centro, que nos permite ir creando un espacio de seguridad y confianza al hablar de situaciones propias, para después ir realizando preguntas más complejas sobre la participación de los alumnos/as en el aula y en el centro (Aguirre Cauhé, 1995).

Los tópicos que dan forma al guion son (Anexo IV): trayectoria profesional y mirada amplia sobre el centro; participación en la vida escolar (aspectos generales sobre la participación; participación a nivel de aula; participación a nivel de centro); experiencias de voz del alumnado que conocen; ideas sobre el inicio de la experiencia de voz del alumno; y cierre.

Como en todas las entrevistas de este trabajo optamos por sistemas de grabación, pero en este caso, optamos por grabarlas en video. Tan solo hicimos la excepción con las entrevistas de la Escuela Infantil, ya que respondiendo a sus deseos no se han tomado imágenes en el centro, buscando respetar sus decisiones por encima del interés de la investigación (Flick, 2004, Parrilla, 2010)

Con motivo de acceder al campo y a los datos de forma diferente a como lo hicimos en las entrevistas, decidimos realizar al menos dos observaciones participantes en las aulas en las que habitualmente convivían los alumnos/as del proyecto. Estas observaciones, nos permitieron reconocer patrones de significado en los comportamientos observados (Angrosino, 2012), no accesibles a través de la entrevista, que nos mostraban un mapa aproximado de cómo se configuraba la participación y voz de los alumnos/as en la escuela y/o las aulas. Como ya hemos comentado anteriormente, optamos por realizar observaciones participantes, siendo en este caso la participación más bien escasa en comparación con otros momentos, ya que nos interesaba conocer cómo se desarrolla un día normal en ese contexto, con las personas habitualmente implicadas y donde nuestra presencia tuviese la menor influencia posible.

Mientras estábamos en el campo, con el objeto de no dejar ningún detalle al recuerdo, tomamos notas que posteriormente se convirtieron en un diario de

campo. Si bien, estas primeras observaciones eran más bien exploratorias para conocer el campo, prestamos especial atención a cómo se producía la voz de los alumnos, así como a las oportunidades perdidas. El diario de campo resultante de cada observación responde al siguiente esquema:

Tópicos	Descripción
Datos de la observación	Anotábamos el lugar, día, hora de inicio y conclusión y las personas implicadas.
Contextualización	En este apartado, describíamos el aula: el número de alumno y de profesores y cómo se situaban en el campo, la organización espacial del aula, y un breve resumen de la actividad a desarrollada.
Desarrollo de la actividad	Describíamos cómo se había desarrollado la actividad, los hitos de participación y las oportunidades perdidas.
Notas	En algunas ocasiones, anotábamos comentarios que nos surgían en el campo o al hacer el diario que complementan la observación: por ejemplo, palabras de los docentes y/o alumnos tras concluir la observación.

Tabla 21. Esquema del diario de campo resultante de las observaciones en la fase intensiva.

b) Proceso de consulta y deliberación y toma de decisiones por parte del alumnado

Esta fase se caracteriza por ser el momento en el que todos los alumnos/as, atendiendo a los diferentes formatos y actividades elegidos, aportan sus ideas sobre el objeto de mejora. En definitiva, se construye como un espacio de diálogo y toma de decisiones deliberativa. Con el propósito de poder documentar y analizar cómo se llevan a cabo estos procesos, optamos por observaciones participantes donde se prima la observación sobre la participación, aunque con la posibilidad de realizar intervenciones a fin de aclarar algunos aspectos.

El número de observaciones para esta fase no pudimos estimarlo inicialmente, ya que debíamos adaptarnos al modo en el que cada centro lo realizaba respondiendo a sus necesidades y características. Por ello, el número de observaciones varía sustancialmente en casa experiencia, así encontramos que en algunas experiencias realizamos dos observaciones, mientras en otras, por ejemplo la consulta a nivel de centro, se extiende hasta seis. En cualquier caso, se realizaron tantas observaciones como se consideraron pertinentes hasta alcanzar la saturación teórica, es decir, hasta que los datos obtenidos en el campo se replicasen.

Todas las observaciones participantes se realizaron en el contexto natural de desarrollo de las actividades educativas, bien en las aulas, salón de actos, etc. Esta ubicación fue seleccionada por los sujetos participantes con la intención de que se encontrasen cómodos en el desarrollo de la misma.

Al igual que en otras observaciones, durante su desarrollo tomamos notas de

campo que posteriormente nos permitieron reflexionar sobre lo ocurrido y realizar el diario de campo correspondiente. Este adquirió el mismo formato que las anteriores. Además, en esta ocasión, algunas de las observaciones fueron grabadas en video y audio, siempre con la autorización previa del centro, de las familias de los alumnos/as y de los propios alumnos/as. Únicamente en la experiencia llevada a cabo en la escuela infantil no fue posible a petición de las maestras.

Del mismo modo, en esta fase se produjeron diferentes documentos por parte de los participantes en el campo: documentos en los que se describía cómo llevar a cabo el proceso de consulta y deliberación, documentos resultantes de las observaciones de las maestras o de las encuestas a las familias, así como actas de las sesiones elaboradas por los alumnos/as. Para su análisis, consideramos conveniente contextualizarlos, es decir, conocer el origen, autor/es y propósito del mismo, de modo que nos ayudase a dar sentido a la información que contenían. De todo ello, a medida que se producían los procesos de consulta y deliberación, fuimos extrayendo “conceptos sensitivos” (Blumer, 1954) que nos permitían estar alerta en las siguientes observaciones, de modo, que la producción de datos y el análisis de combinaban en el tiempo.

c) Desarrollo del proyecto de mejora surgido de la voz del alumnado.

El propósito de esta fase es la puesta en marcha de las propuestas, actividades y proyectos elegidos por el alumnado tras el proceso de toma de decisiones deliberativo de la fase anterior. Si bien, en cada experiencia este momento adquiere características diferenciadoras entre las diferentes experiencias, nosotras optamos por llevar a cabo observaciones participantes y análisis de documentos creados por los sujetos durante el proceso, como estrategias de producción de datos.

Las observaciones siguieron las mismas características en cuanto a contexto, participación del observador y recogida de datos que las anteriores. Sin embargo, en algunas experiencias, el número de observaciones fue menor que el número de sesiones que los centros destinaron a esta actividad. Esto responde a dos razones: la saturación teórica, realizamos tantas observaciones como necesitamos para alcanzarla; y la accesibilidad, es imposible acudir a todas las actividades ya que en ocasiones están se producían sin haber sido antes pensadas al incorporar el proyecto a la vida diaria del aula/centro. Por ejemplo, en ocasiones, los docentes y los alumnos/as decidían dedicar horas de clase al proyecto en el mismo instante por lo que no se podía garantizar nuestra presencia en ellas.

En esta ocasión, los documentos analizados son de diversa naturaleza. En algunos casos, son documentos realizados por los docentes donde narran la experiencia, en otros dónde diseñan y programan las acciones. Además, contamos también con los documentos generados por los propios alumnos/as: diario de campo en el blog o en el cuaderno de campo o textos recogiendo sus conclusiones, imágenes, etc.

d) Reflexionemos sobre la experiencia y abramos horizontes

Finalmente, para evaluar la experiencia se recogió la opinión de todos los sujetos participantes: docentes y alumnos/as. Pretendíamos por un lado, realizar un análisis y reflexión sobre los aprendizajes realizados durante el desarrollo de la experiencia, al tiempo que reflexionar sobre las estrategias que pueden ponerse en marcha para ampliar los espacios de voz del alumnado en el centro/aula en experiencias futuras.

En el caso de los docentes, se optó por una entrevista semiestructurada con el fin de conocer cuáles eran sus reflexiones en relación a cada una de las fases de la experiencia así como cuáles son los principales cambios que la experiencia ha generado en la cultura de la escuela y cómo ha propiciado cambios en su práctica docente (Anexo V). Las entrevistas, al igual que las de la fase inicial, se realizaron de manera individual a excepción de dos de ellas en las que optamos hacerla con un número reducido de maestras: la correspondiente al proyecto de etapa de educación infantil del centro José Arce Bodega y en la Escuela infantil. Esta elección responde a que consideramos que todas las maestras iban a tener la posibilidad de aportar sus ideas y reflexiones sin que ninguna se vea intimidada, generándose una dinámica de debate más cercana a una conversación natural aunque con la estructuración de la conversación con un investigador.

En el caso de los alumnos/as, las estrategias de evaluación elegidas fueron diversas atendiendo a las características y necesidades de los diferentes grupos/alumnado; a quiénes diseñaban estos procesos o los diferentes recursos de los que se disponían. Nos detendremos a analizarlas en el capítulo de resultados (Capítulo 5). En el caso de la Escuela Infantil, y también del proyecto de etapa de educación infantil del centro José Arce Bodega, la evaluación a los alumnos fue realizada de modo indirecto, a través de sus maestras.

En el centro Juan de Herrera, se optó por una evaluación en dos fases: un primer momento, a través de un cuestionario online respondido conjuntamente por el equipo de alumnos/as que han trabajado colaborativamente, sobre los que se realizó un análisis posterior. Este guion fue elaborado por un grupo de alumnos/as de los participantes en la iniciativa. En un segundo momento, en el que se llevó a cabo una asamblea conjunta de los dos grupos sobre la que realizamos una observación participante de la misma.

El cuestionario online responde a la siguiente estructura:

Preguntas del cuestionario online
¿Qué es lo que más os ha gustado del proyecto?
¿Y lo que menos os ha gustado?
¿Cómo os habéis sentido trabajando en parejas o tríos?
Este proyecto me ha parecido... (de 0-5)
Este proyecto me ha parecido...

Tabla 22. Preguntas del cuestionario online para la evaluación de las experiencias por parte de los alumnos/as del CEIP Juan de Herrera.

Como puede observarse las preguntas del cuestionario son abiertas, con una única excepción, con el fin de que los alumnos encuentren el espacio suficiente para poder expresar sus ideas, sentimientos y propuestas con libertad, adaptándose a las necesidades de cada uno de ellos.

En el caso del centro José Arce Bodega se llevaron a cabo tres experiencias, como hemos indicado anteriormente, la evaluación del alumnado en educación infantil fue indirecta, a través de sus maestras como mediadoras. En ambos casos, tanto en la experiencia de centro como en la de aula, los alumnos/as aportaron sus opiniones y propuestas de mejora en entrevistas cortas, que fueron grabadas en vídeo y audio, agrupados en tríos. El guion de preguntas respondía a estos dos grupos de preguntas:

Preguntas de las entrevistas cortas para la evaluación de la experiencia de centro	Preguntas de las entrevistas cortas para la evaluación de la experiencia a nivel de aula
¿Qué ha sido lo mejor sobre la consulta de (objeto de consulta)?	En general, ¿qué te ha parecido la actividad? ¿Qué has aprendido en ella?
¿Qué ha sido lo peor sobre la consulta de los recreos?	¿Cómo te has sentido en la actividad? ¿Qué es lo que más te ha gustado? ¿Qué es lo que menos te ha gustado?
¿Sobre qué otros temas crees que deberían consultaros?	¿Cuáles son las cosas que te preocupan y sobre las que te gustaría saber más?

Tabla 23. Preguntas de las entrevistas cortas de evaluación de las experiencias por parte de los alumnos/as.

Como esperábamos este proceso de documentación de las experiencias generó un amplio volumen de datos tal y como se aprecia en la siguiente tabla-resumen:

Centros	Fases de la experiencia			
	Mirada compartida a los proceso de participación y voz del alumnado	Proceso de consulta, deliberación y toma de decisiones por parte del alumnado	Desarrollo del proyecto de mejora surgido de la voz del alumnado.	Reflexionemos sobre la experiencia y abramos horizontes
Escuela Infantil UC	<p>Notas de campo reuniones previas</p> <p>4 Transcripción de las entrevistas iniciales</p> <p>2 diarios de observación aula de 2-3 años</p> <p>Documento de devolución</p>	<p>1 diario de observación de la consulta aula de 2-3 años</p> <p>Carta y encuesta a las familias</p> <p>Documentos de las respuestas de las familias</p> <p>Notas de campo de las observaciones de las maestras en el jardín</p> <p>Notas de campo de la reunión con las maestras</p> <p>Diario de la reunión con las familias</p>	<p>Diario de campo de las maestras del taller de familias</p>	<p>Transcripción de las entrevistas de evaluación</p>

Centros		Fases de la experiencia			
CEIP José Arce Bodega	Experiencia de centro	<p>3 Notas de campo reuniones previas</p> <p>3 Transcripción de las entrevistas iniciales</p> <p>Diarios de observación de las aula</p> <p>Documento de devolución</p>	<p>3 notas de campo diseño de consulta</p> <p>4 diario de campo</p> <p>Actas de los alumnos</p>	<p>Diario de campo asamblea alumnos</p>	<p>3 Transcripción de la entrevista final docente</p> <p>Video y audio de las entrevistas cortas alumnos</p>
	Experiencia de etapa	<p>3 Notas de campo reuniones previas</p> <p>3 Transcripción de las entrevistas iniciales</p> <p>3 diarios de campo de observaciones de aula</p> <p>Documento de devolución</p>	<p>Notas de campo de las observaciones de las maestras</p> <p>Notas de la reunión de devolución de las maestras</p>	<p>Diario de campo asamblea alumnos</p>	<p>Transcripción de la entrevista grupal final docentes</p>
	Experiencia de aula	<p>3 Notas de campo reuniones previas</p> <p>1 Transcripción de las entrevistas iniciales</p> <p>1 diario de campo de observaciones de aula</p> <p>Documento de devolución</p>	<p>Acta de los alumnos</p> <p>2 diarios de campo</p>	<p>Documentos producidos por los alumnos</p>	<p>Video y audio entrevistas cortas a los alumnos</p> <p>Transcripción de la entrevista final docente</p>

Centros	Fases de la experiencia		
CEIP Juan de Herrera	<p>Notas de campo reunión previa</p> <p>1 Transcripción de las entrevistas iniciales</p> <p>3 diarios de observación aula de 2º EP</p>	<p>2 diarios de campo presentación del proyecto</p> <p>Diario de campo de la asamblea conjunta para el diseño del proyecto.</p> <p>7 diarios de campo trabajo por parejas</p> <p>Diario de campo escrito por los alumnos</p> <p>Diario de campo de la asamblea conjunta</p>	<p>2 transcripciones de la entrevista final</p> <p>Documento con las preguntas del cuestionario</p> <p>Documento con las respuestas al cuestionario</p> <p>Diario de campo de la asamblea final</p>

Tabla 24. Documentos generados en cada fase de la experiencia de voz del alumnado documentadas organizados por centros educativos.

Posteriormente, iniciamos un proceso deductivo-inductivo de diseño de las categorías de análisis (Velasco y Díaz de Rada, 1997; Tójar, 2006; Díaz de Rada, 2007; Angrosino, 2012). En este proceso de diseño, combinamos algunas de las categorías localizadas en el marco teórico con las categorías naturales producidos en los discursos y notas producidos. De modo, que organizamos todos los datos bajo criterios de unidades de significado (Tójar, 2006) (Anexo VI).

Tal y como hemos señalado anteriormente, con el propósito de poder organizar, categorizar y analizar el volumen de datos generado en el proceso de documentación de las experiencias, utilizamos el programa de análisis cualitativo MaxQda.

3.2.3. El proceso de producción y análisis de los datos en la fase de diseño de una guía para el desarrollo de experiencias de voz del alumnado

Como hemos explicado con anterioridad, el diseño de la guía para el desarrollo de iniciativas de participación y voz del alumnado tiene como base, el aprendizaje realizado durante el análisis de las experiencias documentadas en la fase anterior. Por tanto, los datos utilizados para esta fase, son los obtenidos en la fase intensiva, por lo que no se pusieron en marcha nuevas técnicas de producción de datos. Por otro lado, tal y como señalamos anteriormente, se han incorporado conclusiones provenientes de un trabajo previo (Ceballos, 2014, Ceballos y Sáiz, 2014) donde llevamos a cabo un análisis de documentos y materiales que reúnen herramientas, recursos y reflexiones sobre la puesta en marcha de iniciativas de voz del

alumnado y que fueron el resultado del trabajo de equipos de docentes o investigadores internacionales.

Capítulo 4. RESULTADOS DE LA FASE EXTENSIVA: ANÁLISIS DE LOS DISCURSOS DE ORIENTADORES/AS EDUCATIVOS Y ASESORES/AS DE FORMACIÓN SOBRE LAS INICIATIVAS DE PARTICIPACIÓN Y LA VOZ DEL ALUMNADO EN LA COMUNIDAD DE CANTABRIA

En este momento, presentamos los resultados más destacados de la fase extensiva de esta investigación. Es necesario recordar que esta fase tiene como propósito construir una mirada amplia de las experiencias de participación del alumnado existentes en los centros educativos de Cantabria a través del discurso de informantes claves: orientadores/as educativos/as y asesores de formación.

4.1. Reflexiones sobre la participación y voz del alumnado a la luz del discurso de los informantes claves.

4.1.1. Necesitamos ampliar el concepto de participación y voz del alumnado

Tal y como se ha señalado en el marco conceptual, el movimiento de voz del alumnado hace referencia a un aspecto complejo de la realidad educativa como es la posibilidad de que el alumnado forme parte en la toma de decisiones, a través de un proceso deliberativo, de los aspectos nucleares de la vida del aula y del centro. Dicha complejidad, nos invita a definir el sentido que le otorgan a este concepto dado que, bajo el mismo se han aglutinado experiencias de diversa naturaleza. Por ello, el primer elemento de reflexión es cómo se conceptualiza el concepto de voz del alumnado a través del discurso de los orientadores/as y asesores de formación, desde su posición como figuras que apoyan los procesos educativos y de formación docente.

Así, de sus palabras se desprende la presencia de un concepto poco preciso acerca del sentido de participación y voz del alumnado. Esto, ahonda en la necesidad de clarificar qué se entiende por participación y voz del alumnado:

P: ¿Alguna de esas demandas tenía relación con la participación de los alumnos, con buscar respuestas que estuviesen encaminadas a aumentar la participación de los alumnos?

R: Totalmente, claro. A ver, cuando me has propuesto esto de participación del alumnado es... participación del alumnado es una cosa muy abstracta que luego hay que...

(ENT.JUB.CEPS: 18)

Esta débil articulación del sentido del concepto de participación, da lugar, por ejemplo, a que encontremos dos tendencias en sus discursos. En primer lugar, encontramos un modo de definir la voz del alumnado superficial e incompleto, donde nuestros informantes no le otorgan una entidad propia a la voz del

alumnado como un desafío del actual sistema educativo sino más bien tienden a considerarlo un medio para el avance de otras preocupaciones educativas, como la metodología o la convivencia.

P: Vale. Bueno, pues yo por mi parte no tengo más preguntas, si quiere añadir algo más...

R: No, agradecerte que investigues y que toques el tema de la convivencia participativa, porque es un tema para mí muy importante. Desde el punto de vista de la formación del profesorado enlaza directamente con el tema metodológico que, para nosotros, viene siendo el tema estrella, el tema que puede traer cambios positivos en los centros.

(ENT.DIR.CEPT:33)

En contraposición, encontramos algunas ideas en nuestros informantes que nos muestran el camino hacia concepciones más profundas y complejas que implican auténticos espacios de diálogo y toma de decisiones conjuntas entre maestros/as y alumnado.

P: ¿Qué aspectos destaca como principales dificultades para la participación del alumno y también en positivo?, ¿qué aspectos podemos destacar como aspectos que favorecen la participación?

R: [...] La participación en la educación es clave, de lo contrario no, no hay educación, esa es mi convicción. [...] Cuando hagas esta tesis a ver si les comemos el coco, vamos a promover el tema de la participación a nivel colectivo, pero de la participación no esa anecdótica en la excursión de fin de no sé qué y optar... o en la asamblea, en la tutoría, no, no, la participación diaria, en el aprendizaje, ahí está el objetivo, a ver si con esa tesis...un impulso más. Nosotros no hemos tenido mucho éxito aunque algunos centros a los que hemos podido acercárselo, se planteaban ya cosas, quizás no con la participación, pero ya hablaban de educación inclusiva, de cambio metodológico, pero unas minorías, unas minorías.

(ENT.JUB.CEPS:38)

Esta diversidad en el modo en el que se configura la voz del alumnado en estos profesionales, nos reafirma en la posibilidad de que, bajo el mismo concepto, se den cobijo diferentes experiencias, algunas incluso que se alejan de los vectores que definen el movimiento de voz del alumnado, dejando paso a iniciativas donde los alumnos/as son utilizados para avalar ideas adultas o procesos de participación simbólica. Oportunidades donde de manera únicamente aparente, se les ofrece espacios para elegir u opinar:

P: ¿Cree en general que los centros y los docentes en concreto tienen interés por promover la participación de sus alumnos?

R: [...] Siempre hay casos en los que el objetivo es que el alumno participe porque sí, pero vamos, yo creo que la mayor parte vienen por una necesidad del profesorado, no... más que nada yo creo que incluso del control del aula, más que realmente que el profesorado vea la luz y diga: "si el alumno participa voy a ser...". Yo creo que sí, que viene por ahí, esa es la idea, vamos, yo veo.

(ENT.SEC.CEPT:14-17)

Por tanto, es importante un debate acerca de lo que entendemos por participación y voz del alumnado y sobre cómo la vivimos en las escuelas. Dado que ambos profesionales tienen entre sus funciones ofrecer apoyo y formación en

los procesos de mejora educativa, es necesario que dispongan de un concepto más amplio del mismo que puedan compartir y sobre el que reflexionar con los docentes con los que trabajan. Por tanto, facilitar espacios de reflexión que ahonden en la idea de que una experiencia no es participativa por el hecho de que los alumnos/as estén presentes sino porque estos tienen la oportunidad de aportar propuestas, reflexionar, debatir y dialogar sobre las mismas y, finalmente, participar en los procesos de toma de decisiones, es uno de los resultados más relevantes.

4.1.2. Es necesario caminar hacia un concepto de infancia como ciudadanía plena

Al mismo tiempo que el modo en el que se conceptualiza la voz del alumnado, el concepto de infancia y adolescencia se presenta como un elemento clave en la configuración de las experiencias de voz del alumnado. De este modo, como hemos señalado en el marco conceptual, un concepto restrictivo de infancia y de sus posibilidades de acción, da lugar a aulas y centros con escasas y limitadas experiencias de participación. Mientras que un concepto que define a los alumnos/as como agentes con la capacidad de formar parte de los procesos de toma de decisiones, ofrece oportunidades de diseñar iniciativas más complejas y profundas.

En los discursos de nuestros informantes, encontramos de nuevo dos posicionamientos contrapuestos y con diferente grado de presencia. Por un lado, los orientadores de infantil y primaria poseen un concepto de infancia donde los alumnos/as son considerados como agentes con la capacidad de participar de los procesos de diálogo y la edad no es un criterio de exclusión de los procesos de participación.

P: ¿Crees que se caracteriza por ser un centro donde los alumnos tienen espacios de participación? ¿En qué puede apreciarse?

R: (Silencio) Cuando al principio, nada más llegar a este centro pregunte que por qué había alumnos de primero de primaria y no había alumnos de 5 años de infantil, que me parecía una pregunta que igual tenía que ver con que ni siquiera lo hubieran pensado, mi sorpresa fue cuando las propias profesoras, las propias maestras de infantil, me contestaron que es que no tenían nada que aportar, que iban a aportar muy poco a esas asambleas de delegados. La verdad es que eso yo no lo comparto, no creo que haya mucha diferencia entre lo que puede aportar un niño de 5 años y un niño de 6 años, y tampoco creo que el hecho de que lean o escriban, como en otra situación, que se ha intentado dar por respuesta sea un criterio, ya que las asambleas tienen que ser un espacio para el diálogo no para leer y escribir, pero bueno.

(ENT.ORI.CEIP.2:28-29)

Por el otro lado, encontramos ideas, principalmente en los discursos de los asesores de formación y el orientador de secundaria, en los que señalan que las características intrínsecas ligadas a la edad del alumnado son elementos significativos en el grado y tipo de participación que pueden ofrecer las iniciativas. Así destacan cómo los alumnos/as de los niveles educativos superiores, en mayor medida la educación secundaria o el ciclo superior de primaria, poseen mayores

posibilidades de participación por su madurez, conciencia de colectivo y adquisición de competencias de diálogo.

P: ¿En qué niveles educativos crees tú que participan más los alumnos? ¿Por qué?

R: Mi impresión, el alumnado de primaria es muy participativo, pero muy participativo de otra manera sobretodo hasta el tercer ciclo de primaria es un alumno muy participativo, pero no sé si fácilmente... si tú a esos alumnos les pones unas estructuras que favorecen esa actuación, evidentemente va a participar porque es muy participativo, actitud individual por propia naturaleza, y vas a encauzar esa participación y va a aprender a participación. Pero yo creo que ya en el sentido de que el alumno se sienta parte de un colectivo, que se siente implicado con las decisiones de ese colectivo, que a su vez sea capaz de valorar cómo repercute, no sólo en su grupo directo, sino en todo el centro, yo creo que es más a partir de secundaria. Me parece que el alumnado de primero y segundo de ESO ya están más en una edad que mezcla las dos cosas: por un lado mantiene una actitud muy participativa por su naturaleza y por otro lado ya está en un momento muy bueno para ir aprendiendo las implicaciones. Yo creo que es una edad en la que aparece la participación de una forma muy clara.

(ENT.ORI.SEC:17)

Es necesario llamar la atención sobre el hecho de que son los profesionales que, por su contexto, no trabajan con alumnado de las etapas inferiores del sistema educativo, los que poseen una visión más restrictiva de infancia y adolescencia. Así, en contraposición, el asesor de formación que ha trabajado acompañando los procesos de cambio en la etapa de educación infantil, utiliza la lógica de las características ligadas a la edad, para devolver la imagen contraria. Así, destaca que es en la etapa de educación infantil donde se producen mayores oportunidades de participación y donde los alumnos/as reclaman mayor grado de protagonismo.

P: Bueno, aunque su campo de acción es la educación secundaria, ¿en qué nivel educativo considera que participan más los alumnos y por qué?

R: En infantil.

P: ¿Y por qué?

R: ¿Por qué? Primero, porque los niños son niños y su curiosidad hace que todo les sea atractivo. Segundo, porque el profesorado infantil trabaja con el método de proyectos, y es el niño el que investiga y van avanzando sobre un mismo tema, van desarrollándolo, van descubriéndolo y van haciéndolo de ellos, es como si en secundaria al alumno le dijeran: "bueno, en sociales por ejemplo, vamos a estudiar la Edad de Bronce, buscaros la vida, yo estoy aquí para resolveros las dudas y para guiarlos", entonces es el alumno el que tiene que participar; bueno, ese método se utiliza en infantil.

(ENT.SEC.CEPT: 24-27)

Queremos llamar la atención sobre esta idea, en primer lugar, porque supone una contraposición con el discurso de tradicionalmente dominante, pero también por la poderosa palanca de cambio que puede ser una concepción de la infancia y del trabajo en esta etapa basada en la idea de posibilidad.

4.1.3. Debemos de reflexionar sobre el sentido y alcance de las experiencias de participación y voz del alumnado que actualmente se desarrollan en los centros educativos

Es con la intención de acceder a una mirada amplia sobre cómo se configura la participación del alumnado, por lo que preguntamos a nuestros informantes sobre de las experiencias que en este sentido se están desarrollando en los centros educativos de la Comunidad de Cantabria. Por ello, una parte relevante de nuestro diálogo con ellos/as, versaba sobre las experiencias que ellos/as conocían que se llevaban a cabo en centros educativos, independientemente de la etapa educativa, así como una primera aproximación, a cuáles eran las características que las definían.

En primer lugar, cabe señalar el reducido número de experiencias de participación del alumnado que nuestros informantes han identificado, independientemente de su perfil o años en la profesión. En Cantabria hay alrededor de 300 centros educativos, de educación primaria y secundaria¹¹. De los cuales nuestros informantes destacan únicamente 17 centros en los que se desarrollan iniciativas de voz del alumnado.

Centro educativo ¹²	Notas sobre la experiencia de participación del alumnado.
CC Verdemar	Dado que trabajan la pedagogía de Freinet, el asesor considera que puede ser una fuente de iniciativas de participación. Por su parte, el orientador que lo señala explica que tiene dinámicas y sistemas de participación desde educación primaria, pero no puede especificar cuáles.
CC Compañía de María	Hace algunos años desarrollaron un Plan lector que tenía como base la participación del alumnado. Desconoce si actualmente lo llevan a cabo.
CC La Anunciación	Replanteamiento general del Proyecto Educativo de Centro, que contemplaba incorporar a la acción pedagógica diaria, pues esto, esto que veía en algunas anécdotas anuales, como era la fiesta de la Magosta. Desconoce si actualmente lo llevan a cabo.
IES Foramontanos	Están desarrollando un programa lingüístico en el que intentan integrar el trabajo que están desarrollando en el Global Classroom en el aprendizaje de todas las lenguas.
IES José Hierro de San Vicente	Experiencia de mediación escolar.

¹¹ Dato extraído de la estadística que realiza la comunidad autónoma de Cantabria.

http://www.educantabria.es/docs/estad%C3%ADsticas/Resumen_por_niveles_y_cursos_1.pdf

¹² Las siglas CC hacen referencia a Centros concertados que en todos los casos imparten docencia en el segundo ciclo de educación infantil, educación primaria y educación secundaria obligatoria.

CEIP hace referencia a centro público de educación infantil y primaria.

IES alude a los institutos de educación secundaria obligatoria.

Centro educativo ¹²	Notas sobre la experiencia de participación del alumnado.
CEIP Menéndez Pelayo (Torrelavega)	Iniciativa de participación de las familias en las aulas. Si bien no tiene como objeto la participación del alumnado, el asesor considera que se deriva de la misma.
IES Javier Orbe Cano	Desarrollo de una metodología basada en el aprendizaje cooperativo y puesta en marcha de asambleas de aula.
IES Zapatón	Desarrollo de una metodología participativa (no nos aporta más datos) en la etapa de Formación Profesional.
IES Juan José Gómez Quintana	Empezaron trabajando los conflictos en el centro y han modificado el objeto de mejora hacia cambios metodológicos de tipo colaborativo.
IES Valle del Saja	Experiencia de participación en el ámbito de la convivencia
IES Villajunco	Diseño y desarrollo de Juntas de delegados y asambleas de aula mensuales. Desarrollo de experiencias puntuales de participación del alumnado: una semana de desayuno saludable; el funcionamiento de biblioteca o la fiesta de fin de curso.
IES Zapatero Domínguez	Iniciativa de mediación escolar.
IES Estelas de Cantabria	Desarrollo de asambleas de aula.
CEIP Marina de Cudeyo	Primer año de puesta en marcha de la asamblea de delegados en el centro. En ella están presentes los delegados y subdelegados de educación primaria. Desarrollo del proyecto “alumnos/as mediadores/as” con alumnado voluntario del tercer ciclo de educación primaria.
CEIP Juan de Herrera	Pues en marcha en los últimos cursos, de iniciativas de aula de voz del alumnado. Los alumnos/as se convierten en investigadores de su centro con el propósito de hacer propuestas de mejora, por ejemplos, en los accesos, los recreos o la convivencia.
CEIP Bajo Pas	Experiencia llevada a cabo en el curso anterior en la etapa de educación infantil que buscaba involucrar a los alumnos/as en la organización de las actividades del aula.
CEIP Matilde de la Torre o	Puesta en marcha de las asambleas de aula
CEIP Pedro Velarde	Desarrollo de asambleas de aula.

Centro educativo ¹²	Notas sobre la experiencia de participación del alumnado.
CEIP Jose Arce Bodega	Existen iniciativas de aula ligadas a la participación del alumnado en ámbitos como la decoración del aula.
CEIP Vital Alsar	Desarrollan el proyecto “A volar” donde se ponen en marcha procesos asamblearios de toma de decisiones.

Tabla 25. Iniciativas de participación del alumnado señaladas por los asesores y orientadores.

Además de este escaso número de experiencias de voz del alumnado indicada por nuestros informantes, encontramos, que la información que de estas nos han podido ofrecer es muy escueta y superficial, tan sólo los orientadores cuando nos hablaban de las experiencias de su centro nos ofrecen mayor grado de información. No así cuando hablaban de las experiencias de otros centros o cuando las experiencias nos las relatan los asesores de formación. Esto nos pone sobre la pista de la necesidad de que las experiencias de participación existentes sean compartidas en una red de centros o docentes. De modo que, los aprendizajes realizados puedan servir de guía a otros profesionales.

Adentrándonos en el análisis de las experiencias destacadas por nuestros informantes como iniciativas que se caracterizan por promover, directa o indirectamente, la participación del alumnado, encontramos que el espacio que los alumnos/as poseen para dialogar, reflexionar y tomar decisiones es limitado. La participación de los alumnos/as se concibe como una necesidad puntual, no constante en la vida del aula o del centro, y poco profunda, que no afectan a la toma de decisiones sobre aspectos claves sino más bien a la elección de una de las opciones propuestas por los adultos.

P: Vale. Entrando ya en esa parte sobre lo idea de participación, ¿crees que en general los centros, o los docentes en concreto, tienen interés por promover la participación de los alumnos? ¿Por qué?

R: Me resulta muy complicado responderte a esta pregunta con un sí o con un no, porque no sería justo. Quiero decir, hay muchos docentes a los que les interesa quizás más cómo controlar el silencio que la participación de sus alumnos, pero también es verdad que hay otros docentes que les gusta hacer partícipes a los alumnos de lo que va pasar en clase. A veces, sí que, sí que ves que hay gente que les pregunta “¿cómo queréis que hagamos esto?”, si tiene pensada una tarde, si tiene planificado la tutora hacer un par de actividades, pues sí que les pregunta sobre cómo quieren que la hagan, si primero empezar por la una o por la otra, depende un poco.

(ENT.ORI.CEIP.2: 16-17)

O donde los alumnos/as son interpelados como fuente de información sobre la vida escolar pero desconocen qué uso van a tener sus aportaciones o cómo sus opiniones contribuyen a generar cambios.

P: Concretando más, entonces esas demandas. ¿Alguna de ellas está relacionada con la participación del alumnado, con intentar llevar a cabo acciones que incluyan aumentar la participación del alumno bien a nivel de aula o de centro?

R: [...] Y luego ya en momentos muy concretos, cuando ha habido que evaluar algún aspecto, por ejemplo, este año se ha hecho una evaluación de la convivencia en el centro, cuando se hizo el primer borrador de plan de convivencia... Hay ciertos

momentos que le profesor sí que ve que para redactar algo hace falta recabar información del alumnado. En ese caso sí que te piden asesoramiento de cómo recabarla, quizás más que para favorecer la participación como tal para recabar información. Hombre es una forma de participación pero no es lo mismo.

(ENT.ORI.SEC:4)

En esta misma línea, y ahondando en la escasa presencia y profundidad de las iniciativas de voz del alumnado, encontramos cómo los asesores de formación apuntan que en la mayoría de las iniciativas que ellos/as conocen, el aumento de la participación y voz del alumnado se produce de modo indirecto. Es decir, a través de la puesta en marcha de proyectos de innovación que tienen como objeto de mejora preocupaciones tales como la interculturalidad, convivencia, cambios metodológicos, inserción de las competencias, etc. se crean espacios de participación. Sin embargo estos, no responden a procesos profundos de análisis y reflexión ni a un proceso intencionada de ampliar dichos espacios.

P: ¿Cree en general que los centros y los docentes en concreto tienen interés por promover la participación de sus alumnos?

R: Bueno, el interés viene de una necesidad al ver que la metodología antigua no funciona, o sea, no sé yo si el origen del interés es realmente: "quiero que mis alumnos participen más" o veo que lo que ellos estaban haciendo hasta ahora no funciona y la forma de que funcione es que ellos participen más, no sé si me explico bien.

P: Sí, perfectamente.

R: Yo creo que viene más dado por una necesidad de cambio, hombre, por un lado la parte de la legislación que te obliga integrar a las competencias, que hace todo un cambio metodológico, pero por otro lado es una necesidad de ver que las metodologías tradicionales no funcionan con los alumnos actuales, entonces ese cambio supone que el alumno participa o se aparta de lo que tú estás haciendo y entonces se generan pues problemas de disciplinas o de convivencia o cosas de estas.

(ENT.SEC.CEPT:14-17)

Estas propuestas de escaso alcance, donde los alumnos/as tienen un grado de implicación limitado por la presencia y directividad adulta, nos muestra que queda aún un largo camino por recorrer en el diseño y desarrollo de experiencias de voz del alumnado. Nos interpela a reflexionar sobre el alcance de las experiencias que se están llevando a cabo en las escuelas, para que, partiendo del análisis de las necesidades locales y de los espacios de participación existentes, podamos ir construyendo iniciativas en las que la voz de los alumnos/as en los procesos de toma de decisiones esté presente en todos los aspectos de la vida escolar como un rasgo esencial de la escuela.

Si nos detenemos a analizar cuál o cuáles son los objetos de la vida escolar en los que los alumnos/as tienen, en algún grado, protagonismo para hacer propuestas, debatir y tomar decisiones, encontramos que la mayoría de las experiencias que relatan nuestros informantes se vinculan a la gestión y organización del centro, más concretamente a la convivencia escolar a través de la puesta en marcha de experiencias de alumnos/as mediadores o la creación de estructuras como las asambleas de representantes. Al mismo tiempo, encontramos

algunas iniciativas donde la participación se vincula a aspectos no nucleares de la vida de la escuela, como por ejemplo, el recreo. De este modo, es necesario destacar que ninguno de los dos perfiles profesionales ha señalado experiencias en las que el objeto hubiera sido el currículum. Si bien, es necesario señalar que las experiencias presentadas por los asesores de formación están relacionadas con su área de acción: convivencia, secundaria, interculturalidad, dado su trabajo directo con los centros y docentes tienen posibilidades de conocer, aunque sea superficialmente, la vida participativa de un centro.

P: ¿Crees que se caracteriza por ser un centro donde los alumnos tienen espacios de participación? ¿En qué puede apreciarse?

R: [...] El año pasado, es que estoy pensando ahora en otra experiencia que tiene que ver con la participación, el año pasado en la asamblea de delegados lo que vimos es que, bueno haciendo un análisis de los temas de mediación que surgían en el centro, se vio como casi todos los problemas tenían que ver con el uso del balón y con el fútbol, entonces, lo que decidimos de alguna manera entre jefatura de estudios y orientación, fue proponerles un día de juegos sin balón, de tal manera que los viernes, durante el segundo y tercer trimestre, siempre que hiciera bueno, porque sí que es verdad que en Cantabria como muchas veces llueve no salen al patio y entonces no se podía gestionar de una manera tan sencilla, se iban a establecer una serie de juegos o actividades organizadas por los propios... bueno son los delegados y subdelegados que asisten a la asamblea, son los que deciden, como representantes cada uno de su grupo, qué juegos son los que quieren que haya esos viernes y luego los alumnos de tercer ciclo de primaria son los encargados de organizar esos juegos, de preparar el material que se necesita antes de los 5 minutos en los que suena la sirena para salir al recreo, etc. La verdad es que la experiencia fue estupenda y nuestra idea es este año seguir con ella, vamos a ver cómo va el tema.

(ENT.ORI.CEIP.2:29)

O en el caso del siguiente asesor de formación:

P: ¿Qué tipo de demandas son las que más solicitan los docentes?

R: [...] En concreto en el tema de participación de alumnado, lo uno mucho con el tema de la convivencia de los centros. Hay todo un movimiento de profesores que está muy preocupado por el tema de la convivencia. Si proponemos un curso en general para convivencia, puede venir gente interesada pero con un interés individual. Sin embargo los grupos de trabajo que tenemos de convivencia son grupos que van teniendo durante varios años en sus centros este movimiento de profesores concretos con alumnos concretos, que si en un curso les hablan de mediación, ellos de manera casi inmediata, en su centro, pueden estar planteándoselo y todos saben de qué están hablando y tienen unas metas mucho más cercanas, de manera que esa formación repercute en la vida del centro.

(ENT.SEC.CEPT:2)

El hecho de situar el foco de la participación en la convivencia puede responder a una preocupación y ocupación actual fruto de la imagen que se transmite de los centros educativos como lugares conflictivos. Pero también podemos entender que la vinculación de la participación de los alumnos/as a un único aspecto de la organización y gestión de la vida escolar: la convivencia, nos aleja de otros aspectos nucleares como el currículum o la mejora docente. Por tanto, podemos destacar la necesidad de poner en marcha experiencias de voz del alumnado que tengan como objeto de mejora y debate el currículum. Además, como hemos señalado en repetidas ocasiones, el hecho de disponer de estructuras

o espacios donde el alumnado está presente no garantiza que se pongan en marcha procesos reales de participación si no van acompañadas de una reflexión.

En el análisis de las experiencias que se enmarcan bajo el término de voz del alumnado, es necesario prestar atención a los formatos y estrategias seleccionados para escuchar a los alumnos/as. Así, en las iniciativas que nos han descrito, la comunicación oral es el medio preferido por las escuelas, probablemente porque se ajusta en mayor grado a los modos de comunicación tradicionalmente presentes. Debemos cuestionarnos acerca del tipo de formatos con los que recogemos la participación y voz del alumnado con el fin de dilucidar si suponen una ayuda o, por el contrario una barrera, para escuchar la voz de todos los alumnos/as. Así debemos reflexionar qué voces son las más escuchadas con cada uno de los medios seleccionados y cuáles silenciadas. Necesitamos experimentar los diferentes formatos que puede adoptar la voz del alumnado con el propósito de comprender cuál o cuáles son las estrategias y formatos de diálogo que permiten escuchar, sin excepción, a todos los alumnos/as.

Por último, debemos destacar que ninguna de las experiencias relatadas tiene como objeto la mejora docente, quizás fruto de la inseguridad que ofrece el poner a debate la práctica profesional docente o por considerar que los alumnos/as no tienen nada que aportar. Ambas ideas debemos de desterrarlas a través de la reflexión en los procesos de formación y mejora docente para lograr comprender que las ideas y propuestas de los alumnos/as pueden invitar a los docentes a explorar y pensar acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Cuando nos detenemos a analizar el alcance de las iniciativas que nos han descrito, encontramos que en su mayoría son experiencias desarrolladas a nivel de centro. Probablemente, esto se explique dado que su campo de acción es más próximo al territorio del centro que al del aula. Sin embargo, debemos recordar que en ningún caso los centros donde se desarrollan estas iniciativas han sido valorados como escuelas donde la participación es una de las señas de identidad de su cultura escolar. Por tanto, parece que la razón está ligada al objeto de participación que señalábamos anteriormente: la convivencia escolar, y más concretamente con las líneas de actuación puestas en marcha como las juntas de delegados. Esto nos invita a reflexionar e insistir sobre la idea de que, acciones puntuales, aunque impliquen a los alumnos/as de todas las etapas educativas, no garantizan un cambio en la cultura escolar a no ser que promuevan cambios profundos en los modos de organizarse y relacionarse.

P: ¿Qué centros de los que como asesor conoce, se definen por ser centros cuya cultura escolar está ligada a la participación de los alumnos, es decir, que su seña de identidad es la participación de sus alumnos?

R: Bueno, pues ninguno. A ver, con matices, con matices, es lo que hablábamos antes, o sea, el alumno participa en qué, y aquí hay una cosa que está clara, son los profesores los que hacen que el alumno participe, [...] y el alumno participa en ese aspecto y no participa en otros, hay profesores que consiguen que sus alumnos participen en el aula pero en el resto del centro no hacen nada. Entonces que un centro en general con un

tanto por ciento elevado de profesores que como digamos la cultura, la pregunta es que la cultura del centro sea la participación del alumno, yo no conozco ninguno.

(ENT.SEC.CEPT:5)

Por último, nos queremos detener en el nivel educativo en el que se enmarcan las experiencias que han señalado tanto los orientadores/as como los asesores. Así, encontramos que principalmente se desarrollan en la etapa de educación secundaria y excepcionalmente en los cursos superiores de educación primaria. Cuando dialogamos con ellos/as sobre cuáles pueden ser las razones de la ausencia de experiencias que involucran a los alumnos/as de los niveles inferiores, exponen que algunos docentes tienen una concepción restringida de la infancia, especialmente referente a los alumnos/as de los niveles iniciales, una idea que ya habíamos recogido anteriormente. Explican que algunos maestros/as consideran que los alumnos/as de menor edad no tienen la capacidad de participar de los procesos de debate o que no poseen ideas de interés que pueden aportar a los mismos:

P: ¿Crees que se caracteriza por ser un centro donde los alumnos tienen espacios de participación? ¿En qué puede apreciarse?

R:(Silencio) Cuando al principio, nada más llegar a este centro pregunte que por qué había alumnos de primero de primaria y no había alumnos de 5 años de infantil, que me parecía una pregunta que igual tenía que ver con que ni siquiera lo hubieran pensado, mi sorpresa fue cuando las propias profesoras, las propias maestras de infantil, me contestaron que es que no tenían nada que aportar, que iban a aportar muy poco a esas asambleas de delegados. La verdad es que eso yo no lo comparto, no creo que haya mucha diferencia entre lo que puede aportar un niño de 5 años y un niño de 6 años, y tampoco creo que el hecho de que lean o escriban, como en otra situación, que se ha intentado dar por respuesta sea un criterio, ya que las asambleas tienen que ser un espacio para el diálogo no para leer y escribir, pero bueno.

(ENT.ORI.CEIP.2:28-29)

Por tanto, se presenta como una necesidad iniciar procesos de reflexión con los docentes acerca del concepto de infancia y adolescencia que poseen así como ofrecer ejemplos que les ilustren las oportunidades de mejora que se desprende de la escucha de los alumnos/as, independientemente de su edad. De modo que logren comprender que ésta no debe de ser un obstáculo para promover espacios de participación ya que todos los alumnos/as pueden expresar opiniones y llevar a cabo acciones valiosas. Al mismo tiempo, la escasez de iniciativas en educación infantil y las primeras etapas de educación primaria nos ofrece un espacio de experimentación y aprendizaje futuros ligados al diseño y desarrollo de experiencias de voz del alumnado. Especialmente, en las primeras etapas, donde la palabra hablada no está presente y es necesario diseñar estrategias que se definan por hacer uso de formatos diversos de escucha.

Dado que esta fase tiene como propósito localizar iniciativas de participación del alumnado, consideramos necesario solicitar un modo de contacto con los docentes que lideran o coordinan estas experiencias. En sus respuestas, encontramos que cada figura señala a sus colegas como referente, así los asesores nos derivaron a otros asesores a la figura que coordina la formación en el centro

(normalmente el jefe de estudios es quien cumple esta función o coordinadores) mientras que los orientadores/as nos derivan a otros orientadores/as. Una de las orientadoras nos daba las claves de por qué no realizar el contacto con docentes concretos:

P: Vale. Pues el siguiente paso consistiría en ponernos en contacto con alguno de esos centros, ¿cómo crees que podríamos ponernos en contacto? ¿A qué personas podríamos preguntar?

R: Bueno, claro, yo estos centros los conozco a través de los orientadores, así que me parece que el orientador... También es verdad que el propio perfil, la figura del orientador; facilita que estemos en contacto y que conozcamos muchas cosas que se hacen en todo el centro. A veces un tutor; conoce lo que se hace en su ciclo o en su propia etapa y el orientador tiene más acceso si se puede decir así a todas las aulas y las experiencias del centro así que a mí me parece estupendo que lo hagáis a través de los orientadores.

(ENT.ORI.CEIP.2:36-37)

4.1.4. Es necesario reflexionar sobre las barreras que dificultan la participación y voz del alumnado y los aspectos que la facilitan.

Además de conocer cuáles eran las experiencias de participación que, desde su conocimiento, se estaban poniendo en marcha en los centros educativos de nuestra comunidad, nos interesaba conocer cuáles son, desde su particular posicionamiento en el campo educativo, los aspectos que dificultan y/o posibilitan el inicio y desarrollo de experiencias de esta naturaleza.

Antes de analizar de manera pormenorizada los diferentes aspectos, es necesario hacer presente dos ideas claves para entender el modo en el que hemos organizado el discurso. En primer lugar queremos destacar, que los aspectos señalados no son una barrera o un apoyo en sí mismo, si no que su función de facilitador u obstáculo viene determinada por las acciones, usos, procesos y conceptualizaciones que se hacen del mismo. Por ello, este apartado se ha organizado partiendo de los aspectos de análisis donde se desarrollará las diferencias como facilitadores o limitadores. El segundo aspecto sobre el que queremos llamar la atención es que, si bien encontramos en los discursos de los profesionales de los perfiles algunas barreras comunes, también encontraremos algunas diferencias en las cuales nos detendremos en cada momento.

a) Es necesario reflexionar sobre la cultura y modos de organización y funcionamiento de la escuela

Si bien la presencia de estructuradas de participación no garantiza un protagonismo profundo del alumnado en los aspectos claves de la vida escolar, del mismo modo, la presencia de una o dos experiencias aisladas no garantiza una cultura escolar donde la voz del alumnado sea un rasgo vertebrador de la misma.

P: Bueno, ahora ya dentro de esta primera parte las preguntas ya son más concretamente sobre participación. ¿Crees que en general los centros y los docentes en particular

tienen interés por promover la participación del alumno? y ¿por qué sí o por qué no?

R: A ver, yo dicho así en general y globalmente diría que no. Y diría que no, por un lado, por falta de costumbre y de tradición en ello, los docentes repetimos mucho el sistema educativo que hemos vivido y cómo la mayoría no han vivido modelos participativos pues se tiene un cierto miedo a esa parte desconocida.

(ENT.ORI.SEC:13)

Tanto los orientadores como los asesores, destacan en sus discursos que no conocen ningún centro cuya seña de identidad sea promover la participación del alumnado. Tan sólo pueden señalar iniciativas aisladas. Esto nos muestra por un lado, la urgencia de poner en marcha experiencias de voz del alumnado en las escuelas de nuestra comunidad de modo que se convierta en espacios de democracia deliberativa vivida.

Esta falta de cultura participativa, tal y como nos indica el siguiente fragmento, no sólo afecta al alumnado sino que se hace extensible a los maestros/as y a los ciudadanos en general.

P: ¿Qué aspectos destacas como dificultades para la participación y también aspectos que lo favorecen?

R: ¿En mi centro en concreto?

P: O en general.

R: Yo creo que hay un tema que tiene que ver con la cultura escolar; si en un colegio el propio profesorado no está acostumbrado a participar de una forma activa tanto en su, en los propios órganos de coordinación docente pues de alguna manera eso se ve impregnado en cómo es la participación del alumnado en el centro.

(ENT.ORI.CEIP:21)

Parece razonable la explicación que nos ofrece esta orientadora, cómo podemos iniciar procesos de participación del alumnado cuando los adultos tienen una escasa cultura de tomar parte en la vida de las escuelas. Si bien es cierto que existen órganos de decisión y coordinación docente, legalmente definidos, debemos hablar de una débil articulación de sus órganos. En esta línea debemos considerar relevante para la puesta en marcha y sostenimiento de experiencias de participación y voz del alumnado, tal y como señalan nuestros informantes, las estructuras, procesos y normas con las que se organiza y gestiona la vida escolar del centro. Quizás en este punto son los asesores de formación los que más hincapié realizan. Así señalan la necesidad de una organización escolar basada en la colegialidad y no en el aislamiento de las aulas, de las unitarias reunidas como las definen, sobre todo al hablar de la educación secundaria.

P: Aparte de ser el reflejo de la sociedad, de que no hay una cultura, ¿qué otros aspectos favorecen o dificultan que los alumnos puedan participar en los centros?

R:[...] Que los profesores no estén en unitarias reunidas, cada uno en su asignatura, en su departamento y dentro de su departamento sólo con su grupo de alumnos, sino que participen con otros profesores en un proyecto conjunto, eso inmediatamente hace que los alumnos no vean al profesorado como un gremio que trabaja sobre una tarima dictándoles tareas, sino que perciban que delante de ellos hay un colectivo de profesionales coordinado y organizado de modo que puedan replicar ellos como alumnos algo de trabajo codo con codo, colaborando, ayudándose, compartiendo tareas...

(ENT.DIR.CEPT:16-17)

De este modo, los orientadores/as y los asesores destacan la necesidad de que el aumento de la participación de los alumnos/as se convierta en un proyecto de centro, en una línea asumida por la comunidad como una acción a potenciar, como una seña de identidad en el modo en el que se relacionan docentes y alumnado.

P: ¿Qué aspectos destaca como principales dificultades para la participación del alumno y también en positivo?, ¿qué aspectos podemos destacar como aspectos que favorecen la participación?

R: [...] Y secundaria, creo que la preparación del profesorado en metodología, en Sociología de la Educación, en Filosofía de la Educación, en todo esto que tiene mucho que ver con... y en el propio funcionamiento individualista que aquí se acentúa todavía yo creo que mucho más, yo soy del departamento de matemáticas, yo soy del de sociales, y a lo mejor sí, me entiendo bien con mis colegas pero son mundos alejados, ahora toca Sociales y luego a los 50 minutos Inglés y tal, ahí el individualismo se acentúa y entonces la participación es entendida de una manera totalmente individualista y si no se plantea a nivel colectivo, desde los directivos, o lo que te decía antes, como un proyecto de centro, "vamos a ocuparnos en serio de aumentar la participación..."

(ENT.JUB.CEP.S:33)

En este proceso de impregnar la cultura escolar de procesos de toma de decisiones conjuntos, en los discursos de nuestros informantes, se destaca el papel tan relevante que tienen los orientadores/as y los equipos directivos. Los orientadores advierten que el papel que desarrolla el equipo directivo del centro es decisivo, no sólo por su apoyo o permisividad para implantar estas iniciativas sino también por su implicación directa con una actitud receptiva y dialogante.

P: Ahora vamos a entrar en la parte de la entrevista en la que intentamos buscar, localizar experiencias concretas, una parte pensando en tu centro en concreto y otra pensando en otros centros. Pensando en tu centro en concreto, ¿qué tipo de acciones se están llevando a cabo en la que los alumnos tengan algún grado de participación?

R: [...] Eso ahora mismo, yo creo que sí, es la parte principal. Y unido a ello se están haciendo las reuniones con los delegados de grupo, que es la forma que tiene luego el equipo directivo de recoger. [...] Luego, el equipo directivo, a la junta de delegados, yo creo que le está dando bastante importancia y sí que se están reuniendo periódicamente con ellos, y desde luego siempre que hay algún tema un poco importante en el centro: un cambio de normas del centro, algún aspecto de, a veces de formas de salir al patio, de entrar, de las clases, de si se cierran con llave o no, cualquier forma de funcionamiento ordinario del centro que influye a los alumnos se está exponiendo siempre antes a los delegados, yo creo que es el equipo directivo está siempre dialogante y se lo exponen y escuchar las sugerencias. En general, al principio de curso que había algunos conflictos con los días de huelga, siempre se han hecho reuniones con la junta de delegados antes o después. Yo en ese tema yo creo que el equipo directivo está dándole bastante peso elevado.

(ENT.ORI.SEC:19)

Por su parte, los asesores de formación con los que hemos dialogado no hacen mención a la labor de los equipos directivos, probablemente porque su trabajo es menos directo con el equipo directivo que el que realizan los orientadores. En su caso, uno de ellos, señala el papel de los orientadores/as. Indica que este profesional tiene un papel fundamental en la puesta en marcha de cualquier

iniciativa, desde su posición de coordinador y apoyo docente pero también, y especialmente en la etapa de educación secundaria obligatoria por el bagaje de conocimientos pedagógicos en el trabajo con los docentes.

P: ¿En qué nivel cree que...?

R: En mi creencia, ¿en qué nivel se puede participar mejor?

P: En el que se está participando mejor.

R: Los departamentos de orientación abrieron un poco esta perspectiva y eso ha sido positivo. Como positivo, pues, decir que la existencia de los departamentos de orientación ha sido un buen revulsivo para introducir algunas ideas pedagógicas en un nivel en que en su formación inicial no tuvieron esa preparación, pero, curiosamente muchas y muchos sí la han tenido en su formación continua

(ENT.JUB.CEP.S: 47)

Parece, por tanto, necesario incorporar en el inicio y desarrollo de experiencias de voz del alumnado a los miembros del equipo directivo y a los orientadores/as como apoyo a los procesos docentes, cada uno desde su posición en el centro, pero también como depositarios del conocimiento que generan estas experiencias con el propósito de hacerlas extensibles a otros espacios del centro.

En sus discursos, los orientadores/as, destacan la existencia de diferencias ligadas a cómo se organiza la escuela, más concretamente el tiempo escolar, entre las etapas educativas. Así destacan como un aspecto valorado positivamente, como elemento facilitador, la hora reservada en el horario escolar, en educación secundaria, para la tutoría. Explican que la presencia de una hora reservada para la acción tutorial, favorece que los maestros/as encuentren el espacio y tiempo para promover estrategias de participación. Si bien esto puede suponer, tal y como ellos/as señalan, un elemento que facilita no es en sí mismo una palanca de cambio bien porque no garantiza que se haga uso de ella para promover profundos procesos de consulta y deliberación por parte del alumnado. Bien porque puede generar una falsa idea de que la voz del alumnado está ligada únicamente a la acción tutorial y a una hora o momento determinado, manteniendo las prácticas del resto de momentos educativos intactas.

P: ¿En qué niveles educativos crees tú que participan más los alumnos? ¿Por qué?

R: Yo creo que participan más en secundaria, pero es simplemente una percepción, por el hecho de que quizás tenga que ver más con la madurez propia de los alumnos de secundaria que también tienen no sé, como un... es que tampoco quiero, quizás la cultura de los centros tenga mucho más que..., bueno desde la acción tutorial tienen en cuenta, tienen un delegado, hacen una elección de delegado, la labor concreta del delegado tanto en el consejo escolar como en otras estructuras tiene, por lo menos, una tradición más instaurado y en cambio en primaria o en infantil eso no está. Pero vamos...

(ENT.ORI.CEIP:24-25)

Así, aquellos docentes que consideran que cualquier acción que no respondan a procesos de transmisión de contenidos, encuentran una razón para trasladar esta responsabilidad de poner en marcha espacios de participación a los tutores/as o de docentes voluntariosos. En el siguiente fragmento, la orientadora nos muestra como en su centro, uno de los rasgos que definen la cultura escolar es la

reprobación que encuentran aquellos/as que buscan aumentar el poder del alumnado en la toma de decisiones. Los maestros/as que no se sienten interpelados por esta forma de entender la vida de la escuela, dificultan que los se pongan en marcha y desarrollen estas iniciativas.

P: ¿Y entre los críos y crías del mismo ciclo, hay algún tipo de actividad?

R: No, no hay, no hay actividades de ciclo organizadas. No, ni idea, a nivel de delegados. Sí que es verdad que ahora que hemos tenido alumnas en periodo de formación de integración social, han cogido alumnos mayores y han ido por las aulas preguntándoles qué tal, si les había gustado una actividad, si no o con talleres, o cómo habían hecho ciertos talleres. Incluso enseñándoles actividades para que enseñen a los pequeños, pero como una cosa muy puntual. Cuando se han hecho cosas con alumnos de unas clases a otras, como los profesores lo ven como que se ha perdido clase, incluso ha habido llamadas de atención a momentos a profesores donde han permitido eso, digamos donde han dicho, "sí, sí, claro, que mi alumno..." Yo a lo mejor estoy en una clase dando una clase, pues que esos alumnos vayan a otras clases a hacer otras cosas. Se ve como que es una pérdida de tiempo. Incluso ha sido sanción... o sea, se le ha llamado la atención por hacer eso.

(ENT.ORI.CEIP:106)

Hasta este momento hemos indicado aspectos intrínsecos a la cultura y vida de la escuela, sin embargo, los orientadores y asesores señalan también elementos que afectan a la organización escolar pero que son extrínsecos a la misma. Por ejemplo, señalan como la elevada movilidad docente, especialmente presente en los centros educativos de lugares periféricos o pueblos, es una de las principales dificultades a las que se enfrentan los centros en el desarrollo y mantenimiento de las iniciativas que emprenden.

P: Vale, pues está complicado, esta de una... Esta segunda parte ya tiene más que ver con localizar experiencias concretas pensando ya en centros concretos. La primera pregunta es ¿qué centros de los que, como asesor del CEP T. conoce, se definen por ser centros cuya cultura escolar está ligada a la participación de los alumnos, es decir, que su seña de identidad es la participación de sus alumnos?

R: [...] J.H de S.V se ha lanzado con locura a una mediación, en un curso, [...]a ver qué tal, además es un centro problemático porque hay mucha movilidad de profesorado, el 80% del profesorado normalmente cambia por su situación geográfica y eso pues tiene una idiosincrasia muy particular, porque si de cada año, si de cada 80 profesores al final como mucho se quedan 20 y de esos 20 intentan participar en actividades del centro 10, pues es una cosa...

(ENT.SEC.CEPT:32)

b) Es necesario transitar desde una concepción del currículo como contenido hacia una como realidad co-construida.

Una de las barreras o dificultades que señalan estos profesionales responde al debate sobre cuál es la concepción de currículo que define la cultura escolar del centro o del aula. Es decir, quién y bajo qué criterios se selecciona el contenido que es considerado relevante para ser enseñado y aprendido en la escuela. El currículo no es un contenido neutro exento de consideraciones éticas, culturales, históricas y de poder. Aquellos aspectos considerados como irrelevantes en el proceso formativo del alumnado son desestimados como contenido educativo. Por ello, es

importante situar los procesos de participación y toma de decisiones como espacios de aprendizaje de contenidos y competencias esenciales en la formación cívica y ciudadana del alumnado.

P: ¿Qué aspectos destaca como principales dificultades para la participación del alumno y también en positivo?, ¿qué aspectos podemos destacar como aspectos que favorecen la participación?

R: [...] Y en honor al aprendizaje de contenidos y al rendimiento individual se sacrifica la participación, hacer deberes en casa, estudiar la lección, hacer los ejercicios, pero no hay un caldo de cultivo de colectividades, compartir el conocimiento en todo esto, que esto es participación, y hablo de cosas educativas pero hablo también de interrelaciones personales, que en los centros, en secundaria para mí es una asignatura pendiente.

(ENT.JUB.CEPS:34)

Lo que el anterior fragmento señala es como, una selección de los contenidos basados en los aprendizajes que las diferentes disciplinas destacan como valiosos entendidos en términos de progreso y conocimiento individual (currículo como contenido) limita las oportunidades de poner en marcha procesos de participación que tengan como objeto de trabajo el currículo, desde la comprensión de que el alumnado no es competente para formar parte de la toma de decisiones sobre su concreción.

En esta línea, en el siguiente fragmento, uno de los asesores de formación, nos invita a reflexionar sobre los contenidos que configuran los diversos decretos de contenidos y cómo se organizan y desarrollan los contenidos.

P: ¿Qué aspectos cree usted que favorecen y que dificultan la participación de los alumnos, o que lo, que usted percibe, como aspectos que pueden ayudar o que pueden entorpecer esa participación?

R: A ver, entorpece mucho... yo creo que entorpece bastante lo que estábamos diciendo, esas metodologías tradicionales, ese libro, utilizar el libro en vez del currículum, que luego hay currículum en ciertas materias que están muy bien desarrollados, sobre todo las competencias lingüísticas, en las materias de lengua y en las materias de idiomas están muy bien desarrollados, en sociales, las áreas de sociales también el currículum está basado en el desarrollo de las competencias básicas, pero hay otras materias que es el currículum va en contra de todo lo que promueven las leyes de educación, y es increíble que sea una parte que está elaborada, se supone también por el Ministerio, y el Ministerio elaboró una ley que permite un currículum, que la entorpece totalmente, para el desarrollo de las competencias. Ahí hay currículum que los coges, donde son todo contenidos sin ninguna relación con la sociedad, entonces yo creo que eso entorpece mucho.

(ENT.SEC.CEPT:18-19)

Por tanto, se pone de manifiesto la necesidad de entender el currículo como el resultado del diálogo, es decir, no como algo prefijado por las voces hegemónicas, sino el reflejo de una construcción compartida por docentes y los alumnos/as de los saberes más relevantes para el modelo de sociedad que tenemos, pero sobretodo, para el que queremos construir. De modo, que no lo conforma únicamente los objetivos o contenidos prediseñados sino también la escenificación de los mismos en la escuela.

c) Es necesario superar los enfoques docentes técnicos.

De manera paralela a la conceptualización del currículo, es necesario detenerse en el enfoque docente desarrollado. Tanto los asesores de los centros de formación como los orientadores señalan la necesidad de desarrollar un modelo docente que se aleje de la actual cultura profesional caracterizada por la transmisión de contenidos inconexos, en el que predomina el papel del docente como técnico que aplica lo que otros, normalmente las editoriales, diseñan.

P: Centrándonos ya un poco más en la idea de participación, ¿cree usted que en general los centros, o los docentes en concreto, tienen un especial interés por promover la participación de sus alumnos?

R: No, en general no.

P: ¿Por qué?

R: Porque todavía el modelo predominante es el modelo transmisivo queramos o no, principalmente lo digo desde la educación secundaria pero en la educación primaria tampoco está resuelto... no está resuelta la implantación de una metodología realmente participativa. [...] tenemos que hablar de una serie de cosas que el profesorado en general no lo tiene como un objetivo principal, es decir, la profesora, el profesor se sienten todavía como los ejes del funcionamiento del aula cada día y cada hora y tal, y la participación es como un deseo, como algo que se ve bien cuando se enuncia, pero yo creo que a veces no se sabe se sabe salir del modelo predominante. Desde luego en secundaria creo que falta una metodología un poco aprendida, reflexionada que abra espacios de participación y aprendizaje cooperativo la clase suele ser todavía bastante transmisiva y esa participación está tan codificada para el alumnado que no hay participación.

(ENT.JUB.CEPS.13)

Esta concepción de la labor docente como “técnicos” que desarrollan las decisiones que otros tomaron sobre lo que es relevante enseñar y cómo, va acompañado de una idea de alumno/a como objeto pasivo que no tiene la capacidad de tomar decisiones. De este modo, los limitados espacios de decisión sobre la gestión y funcionamiento del aula y del centro, son definidos exclusivamente por los adultos, excluyendo a los alumnos/as.

Los asesores de formación ponen mayor relevancia en el perfil docente y la metodología que utiliza, mientras que los orientadores/as apenas lo señalan. De este modo, encontramos como los asesores señalan el estilo profesional del docente (y por ende, los principios metodológicos que guían su acción) como aspectos decisivos para la participación de los alumnos/as. Debemos llamar la atención del uso de explicaciones de la labor docente individualistas, basadas en elecciones y acciones personales del docente. La voz del alumnado no puede responder a la puesta en marcha de experiencias puntuales y limitadas a la voluntad docente. Los procesos de participación deben ser proyectos colectivos del centro.

P: Aparte de ser el reflejo de la sociedad, de que no hay una cultura, ¿qué otros aspectos favorecen o dificultan que los alumnos puedan participar en los centros?

R: Creo que básicamente es el perfil del propio profesor el que facilita esa participación. Y pienso que no son a veces asignaturas especiales, porque puedes pensar que un

profesor de sociales es más dado a propiciar que participen sus alumnos... es el estilo personal como profesor el que hace que haya profesores que consiguen la participación de sus alumnos. Cuando el profesorado se plantean metodologías y ve que no es tan importante la cantidad de contenidos que se les dé, sino cómo se les da y el proceso de aprendizaje que se genera, entonces los profesores empiezan a contactar con otros colegas, a plantearse proyectos interdisciplinares...

(ENT.DIR.CEPT:15-16)

De este modo, se refleja la necesidad de reconceptualizar el modo en el que se entiende la labor docente hacia el de un profesional comprometido que reflexiona y actúa sobre cuestiones sociales y políticas y no únicamente técnicas. Son profesionales que reflexionan sobre la práctica educativa pero también sobre los aspectos estructurales que la facilitan y/o dificultan porque entienden que los procesos educativos son una práctica social que debe buscar transformar la realidad educativa y social.

d) Es necesario revisar las estructuras y procesos de participación para que no se conviertan en medios de legitimación de las voces hegemónicas.

La existencia de estructuras de participación es entendida por nuestros informantes como un elemento que favorece los procesos de diálogo y toma de decisiones del alumnado. La existencia de estos espacios se convierte en una oportunidad para continuar ampliando la implicación de los alumnos/as en la vida del aula y del centro.

P: Y qué aspectos lo favorecen

R: Bueno, pues quizás la posibilidad de que existan determinadas estructuras que de por sí tienen un sentido de favorecer la participación podría ser una... algo a tener en cuenta como positivo, como que facilita.

(ENT.ORI.CEIP:2:22-23)

Sin embargo, la presencia de estructuras no garantiza un proceso auténtico y honesto de participación. En las palabras de la siguiente orientadora, se pone de manifiesto cómo lo realmente relevante son los procesos que se desarrollan en las estructuras.

P: ¿Qué aspectos destacas como dificultades para la participación y también aspectos que lo favorecen?

R: ¿En mi centro en concreto?

P: O en general.

R: [...] Por otro lado, yo sí que creo que hay, está habiendo un movimiento, o yo si conozco varios centros en los que existe una asamblea de delegados también en primaria, cosa que antes, por lo menos de unos años atrás, no era tan visible, al menos en los de primaria, en los de secundaria sí que hay otra tradición distinta, en los que, aunque exista esa asamblea de delegados, los temas que se tratan o el para qué se juntan los delegados pues a mí, al final terminan siendo, no sé si decirlo así, una manipulación por parte del adulto que está dirigiendo esa reunión. No es una forma de auto gestionarse por parte de los alumnos, depende mucho más de, bueno, de jefatura o de quien este hay presente en esas reuniones.

(ENT.ORI.CEIP:2:21)

A modo de ejemplo, recogemos la iniciativa que señala la orientadora anterior consistente en la celebración de una asamblea de centro en la que los delegados/as se reúnen con jefatura de estudios para dialogar sobre aspectos que les preocupan del centro. La presencia de la estructura es positiva, dado que existe el espacio y tiempo para trasladar las propuestas. Sin embargo, es necesario reflexionar sobre algunos de los procesos que en ella se desarrollan y que limitan las oportunidades de participación. En primer lugar, debemos detenernos a analizar el sentido y contenido de los diálogos, la orientadora refleja como aun existiendo una estructura de diálogo representativo, este espacio se convierte en un medio para legitimar las ideas de los adultos. No supone una oportunidad para que los alumnos/as realicen propuestas sobre aspectos relevantes de la vida del centro y del aula. En segundo lugar podemos destacar, la necesidad de prestar atención al medio y criterios de selección de los representantes, de modo que se garanticen que estos no son elegidos por adaptarse en mayor grado a los formatos de comunicación de la escuela o a los discursos hegemónicos presentes en la misma. Por último, es necesario llamar la atención sobre los espacios y tiempos de los que disponen los representantes para trasladar información a sus compañeros/as sobre lo acordado o para que estos/as les comuniquen sus propuestas. En el siguiente fragmento, se destaca la inexistencia de estos espacios de diálogo entre los representantes y sus compañeros/as lo cual supone una limitación para la participación porque los representantes defienden sus intereses personales pero no los de sus compañeros/as.

P: ¿Quién participa ahí, todos los delegados de todas las aulas?

R: Se supone que los delegados de clase con el Jefe de Estudios.

P: ¿Pero de todas, desde...?

R: No sé cómo lo harán. Realmente en Infantil no. Será en Primaria, en todo caso.

P: ¿Y en Primaria como...?

R: De Primaria.

P: ¿Y luego como se comunican con el resto de compañeros?

R: No hay espacios.

P: ¿No hay espacios para ellos?

R: No, no hay espacios de participación, ni de...no, no. Aparte que el recreo es algo muy de grupo, o sea de clase y no, no se hace nada.

(JAB_CENTRO_ANALISIS_ORI)

Además las dificultades o barreras anteriores, algunas propias de estructuras de participación por representación (no hay espacios de comunicación entre los alumnos/as), y otras comunes a todos los espacios (falta de contenido de los diálogos), consideramos necesario recoger la siguiente reflexión. Si bien como hemos destacado en el marco conceptual el movimiento de voz del alumnado tiene como propósito escuchar la voz de todos los alumnos/as sin excepción, uno de los aspectos sobre los que deberemos detener el análisis es si las estructuras y

procesos de participación existentes en los centros, favorecen escuchar todas las voces o si por el contrario hay alumnos/as que por su edad o características (por ejemplo, alumnado con necesidades de apoyo educativo) están excluidos de los procesos de toma de decisiones. Así en los siguientes fragmentos, se recogen dos ejemplos, en los que nuestros informantes ejemplifican esta idea.

P: ¿Crees que se caracteriza por ser un centro donde los alumnos tienen espacios de participación? ¿En qué puede apreciarse?

R: (Silencio) A ver, voy a ser positiva. (Silencio). Tienen espacios de participación, si, otra cosa es lo que a mí me parezcan cómo están gestionamos esos espacios. En mi centro existe una asamblea de delegados a la cual asisten, están invitados todos los delegados y subdelegados de primaria, en cambio no están, no sé si invitados, pero no se contempla la representación de alumnos de alumnos de infantil en estas asambleas.

(ENT.ORI.CEIP.2:28-29)

O en este otro caso,

P: Y por ejemplo con relación a los niños y niñas con necesidades educativas especiales o con dificultades de aprendizaje, ¿participan igual que el resto de los compañeros y compañeras, cómo...?

R: No. Ahí por ejemplo sí hay una clara diferenciación, mira, gracias por decírmelo. Hay niños que ya tienen como su etiqueta y su rol y cuando se estructuran actividades muy grandes es muy difícil que haya alguien que piense en ellos. En adaptar esa actividad para que ellos también puedan participar. Se les deja participar de una manera más pasiva, o incluso, bueno, como esto no lo va a poder hacer pues que haga otra cosa. Aunque la idea no es esa y a veces es verdad que sale gente con buena voluntad, "vamos a intentar hacerlo", la tónica no es esa. La tónica no es pensar en ese alumno con necesidades educativas, no. Y sería interesante.

(ENT.ORI.CEIP:66-67)

Sin lugar a dudas, una experiencia no puede ser considerada participativa si profundiza la brecha de poder existente entre las voces hegemónicas y aquellas que tradicionalmente son silenciadas. Por ello, estas reflexiones nos invitan a diseñar estrategias y formatos de consulta y deliberación que permitan a todos los alumnos/as, sin excepción, realizar sus propuestas y formar parte de los procesos de diálogo. Al mismo tiempo, nos interpela a revisar y analizar las estructuras y espacios existentes actualmente en las escuelas.

4.1.5. Es necesario repensar los procesos de formación y el papel que la voz del alumnado puede tener como medio de mejora docente.

En este cambio de enfoque docente tiene un papel relevante los procesos de mejora y desarrollo docente en los que los maestros/as participan. Si bien, la mejora docente no produce exclusivamente a través de los cursos reglados en los centros de formación, también se produce a través de lecturas, espacios de diálogo con los compañeros/as o el análisis de sus propias prácticas, nuestros informantes se refieren únicamente a los cursos de formación. Por tanto, las reflexiones que presentamos a continuación responden a este tipo de formación aunque somos conscientes de los múltiples caminos para la mejora docente que existen.

Los asesores de formación señalan que los docentes, sobre todo hacen

referencia a la educación secundaria, han recibido formación permanente que puede ser considerada como un elemento de valor, sin embargo, destacan como su participación en los cursos de formación no siempre producen mejoras en la práctica docente. Sin embargo, nos encontramos que los orientadores/as no lo destacan, probablemente por su particular campo de acción.

P: ¿Qué aspectos destaca como principales dificultades para la participación del alumno y también en positivo?, ¿qué aspectos podemos destacar como aspectos que favorecen la participación?

R: [...] Como positivo, hoy hay suficiente potencial formativo... Es decir, el profesorado ha recibido en cantidad de años una formación, digamos, muy potente porque hay mucha gente defendiendo estas ideas desde hace veinte años, no sé, yo diría más, y han tenido conocimiento, pero ese conocimiento no se ha traducido en acción ¿por qué? quizás por estos aspectos que acabamos de señalar: (,) De modo que tenemos... hay una formación, un potencial formativo que existe es real, hay... que tiene que desarrollar; que han oído hablar pero no saben cómo llevarlo a la práctica, no saben porque desde la soledad individual del profesor no se pueden abordar temas tan, tan globales como este de la participación en la educación. La participación en la educación es clave, de lo contrario no, no hay educación, esa es mi convicción

(ENT.JUB.CEPS:36-38)

Por tanto, parece necesario, como destacan nuestros informantes, un cambio en el modelo de formación docente, que se aleje de iniciativas formativas basadas en cursos de actualización que han demostrado que no generan en los centros ni en los docentes procesos de mejora. En estos cursos, son los asesores quienes eligen los temas, diseñan los cursos y en los que los docentes asumen un papel pasivo. Se hace necesario un cambio en la formación docente que permita poner en marcha un proceso de reflexión que cuestiona algunas ideas hegemónicas sobre el poder en las escuelas, con el fin de que se sitúe el diálogo en el centro de la vida del aula y del centro.

En definitiva, es necesario convertir los centros en el eje de los procesos de mejora y cuyas demandas responderán en mayor grado a las necesidades que detectan en sus aulas y centros. De este modo, la formación docente se convertirá en un apoyo real y efectivo a los centros que da respuestas locales e idiosincráticas a cada escuela, para que puedan comenzar un camino propio de redefinición de las relaciones y los modos de organizar la cultura de su centro, ayudando a que se conviertan en espacios mejores de aprendizaje donde los alumnos/as se sitúan como agentes, con capacidad de acción, y que aportan su bagaje de conocimientos y vivencias para iniciar y participar activamente de los procesos de mejora. Para ello, será necesario crear densas redes de colaboración entre el profesorado como espacios en los que crear y compartir conocimiento:

P: Aparte de ser el reflejo de la sociedad, de que no hay una cultura, ¿qué otros aspectos favorecen o dificultan que los alumnos puedan participar en los centros?

R: Creo que básicamente es el perfil del propio profesor el que facilita esa participación. [...] Que los profesores no estén en unitarias reunidas, cada uno en su asignatura, en su departamento y dentro de su departamento sólo con su grupo de alumnos, sino que participen con otros profesores en un proyecto conjunto, eso inmediatamente hace

que los alumnos no vean al profesorado como un gremio que trabaja sobre una tarima dictándoles tareas, sino que perciban que delante de ellos hay un colectivo de profesionales coordinado y organizado de modo que puedan replicar ellos como alumnos algo de trabajo codo con codo, colaborando, ayudándose, compartiendo tareas... que además conllevará la compensación de desigualdades de todo tipo, y eso yo creo que poco a poco se está viendo ya en los centros, muy poco a poco pero se ve,

(ENT.DIR.CEPT.3:5)

No podemos olvidar el papel que los alumnos/as pueden, y deben, tener este cambio de modelo ya que al escucharles podemos conocer aspectos de las estructuras y prácticas que se suceden diariamente en los centros y en las aulas que necesitan ser cambiados, al tiempo, que nos dibujan un camino hacia la mejora por el que transitar, al ayudar a los adultos a ver las mismas cosas que estamos acostumbrados a ver, desde una óptica distinta a la que sólo podemos acceder desde su voz.

Además de las estrategias y medios de formación docente, otra de las dificultades que señalan nuestros informantes es el contenido de los cursos que se ofrece. Así, destacan como la formación que de manera directa o indirecta está relacionada con la puesta en marcha de procesos de participación del alumnado son escasos. En el siguiente fragmento se señala como una dificultad para que se inicien procesos de voz del alumnado, la inseguridad que genera en los docentes no disponer de las herramientas y claves para gestionar procesos de debate.

P: Además de las razones que has expuesto hasta ahora, se te ocurre alguna dificultad más y también algún aspecto que favorezca la participación.

R: Sí. Dificultades... yo creo que otra dificultad, relaciona con esa escasa tradición, puede ser la escasa formación en ello. El también saber cómo ponerlo en marcha y cómo manejarlo, cómo manejarlo en el sentido positivo evidentemente, cómo iniciar un proceso de participación en un centro y cómo mantenerle vivo. Realmente no sabemos y yo me incluyo, te vas formando, vas aprendiendo cosas, vas leyendo cosas, vas viendo experiencias de otros centros pero de entrada es algo que no ha formado parte de nuestra formación como docentes, y en la mía ni como orientador. En mi caso una parte muy básica, pero muy básica. Entonces la falta de formación me parece una dificultad fundamental, quizás la mayor.

(ENT.ORI.SEC:15)

Una falta de formación que está en la base de otro obstáculo que han señalado, el miedo a que los alumnos/as tomen la palabra y formen parte de los procesos de decisión:

P: Bueno, ahora ya dentro de esta primera parte las preguntas ya son más concretamente sobre participación. ¿Crees que en general los centros y los docentes en particular tienen interés por promover la participación del alumno? y ¿por qué si o por qué no?

R: [...] Además hay también un poco de miedo a lo que pueda generar esa participación: cierta desconfianza, a que pueda crear malestares, denuncias, exigencias de los alumnos, exigencias de las familias... Globalmente creo que no, y sobre todo por esa falta de tradición y por un cierto miedo a lo que destapamos al abrir la participación. Luego cuando van entrando en ello a mí me parece que la mayoría no tiene tampoco rechazo, van entrando en ello, ven que no pasa nada, que es razonable. En general, no sienten un rechazo grande aunque en la mayoría de las cosas mantienen un cierto punto de desconfianza, es decir, cuando en el centro se va dando voz a los alumnos para que hagan propuestas, para que valoren, para que evalúen cosas y demás, bueno los profesores ven de entrada con desconfianza. Normalmente cuando ven que los

resultados y lo que está ocurriendo es razonable, que las cosas no se salen de unos cauces muy normales, se tranquilizan bastantes pero mantienen un cierto punto de desconfianza, un cierto miedo a que esos otros colectivos a los que estás abriendo la participación sobre pasen ciertos límites, que luego lo hablas de tú a tú y nadie tiene claro cuáles son esos límites en el fondo, pero hay un cierto miedo a... no sé si es a perder una cuota de poder o a lo mejor es una forma de... a ver; yo creo que los docentes siempre tenemos una cierta cuota de inseguridad, no dejas de exponerte ante los demás. Es una manera de salvaguardar esa inseguridad. Yo creo que como demanda no lo hay, yo creo que no. Luego como centro ya digo que, en mi caso, yo sí que la vivo como centro, yo creo que ahora mismo en el centro hay ese espíritu pero el profesorado en general no.

(ENT.ORI.SEC:13)

Por tanto, los procesos de formación basados en los procesos de cambio que buscan ampliar el protagonismo, participación y voz del alumnado requiere asumir incertidumbres y de un espíritu de búsqueda constante que nos permita superar modos directivos de ser docente, así como el miedo a convertirse en el centro de las opiniones, porque una vez iniciados se perciben las enormes posibilidades que el diálogo con los alumnos/as ofrece.

4.1.6. Un nuevo modelo de asesor/a de formación y de orientador/a que se defina por su apoyo en los procesos de inicio y desarrollo de experiencias de voz del alumnado.

En este último espacio, vamos a detenernos a explicar cómo los asesores de formación y los orientadores conciben su labor. En este punto, no pretendemos hacer un análisis intensivo de sus funciones actuales y las deseables, sino más bien, entender si pueden, y en qué modo, sus perfiles acompañar y apoyar los procesos de aumento de la participación y voz del alumnado.

La primera idea que podemos extraer es que ambas figuras, los orientadores/as educativos y el asesoramiento en la formación, están ligadas al trabajo directo con los docentes pero desde dos posiciones diferentes: los asesores como figuras que acompañan en la formación docente, los orientadores/as como figuras de apoyo docente a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

P: ¿Qué relación o qué tipo de contacto mantiene con los centros, qué tipo de actividades desarrollan conjuntamente, en qué etapas educativas en su mayoría?

R: El centro de profesores es la institución que oficialmente se encarga de la formación y es la institución de la Consejería de Educación. Además, la Consejería de Educación puede externalizar este servicio también con sindicatos y con otras instituciones, pero la institución preferente es ésta, la oficial. Nosotros abarcamos toda la enseñanza obligatoria y no obligatoria, no universitaria, o sea, prácticamente desde infantil pasando por Primaria, la ESO y Bachillerato de todos los institutos y centros públicos y concertados de Cantabria.

(ENT.DIR.CEPT:5-8)

En el caso de los orientadores/as:

P: Nada más. En líneas generales, ¿en qué consiste tu labor en el centro? ¿Qué tipo de actividades desarrollas? ¿En qué etapa?

R: A ver, el centro tiene las etapas de infantil y primaria, entonces mi trabajo está dirigido a ambas etapas. Digamos que el trabajo como orientadora supone, bueno al estructura desde la que trabajo, que es la unidad de orientación, es una estructura de apoyo al profesorado. Tiene multitud de acciones, algunas de ellas están destinadas a lo que supone la parte más de asesoramiento o de información o de responder demandas por parte de las familias. También hay otra parte que tiene que ver con el profesorado, en cuanto a asesoramiento y también a apoyo, tanto a lo que se supone que es la acción tutorial como lo que es la atención a la diversidad, etc. todo lo que supone la orientación de primer grado, la orientación de base que hacen ellos al alumnado. Y, por otro lado también, actuaciones concretas con alumnos, pero siempre suelen estar filtradas por una demanda del profesorado o de las familias. Y otra de las actuaciones, u otra gran parte de las actuaciones tiene que ver con el asesoramiento al centro a los distintos órganos de coordinación docente.

(ENT.ORI.CEIP:2:4-5)

Si bien, inicialmente ambas figuras señalan estas diferencias en sus funciones, una de las orientadoras nos explica que ha comenzado en su centro un seminario de formación, de modo que la línea divisora de las funciones comienza a difuminarse. De modo que el desarrollo profesional ligado a la formación deja de entenderse como un resultado vinculado a la asistencia de cursos. Se entiende que la mejora docente puede estar, y está, ligada a diferentes procesos (lectura, compartir experiencias, etc.) pero todas ellas con dos aspectos claves: que nos permita reflexionar sobre la práctica educativa así como imaginar cambios y mejoras en la misma.

P: En general, si yo te preguntase en qué podría mejorar el centro ¿qué me dirías?

R: Pues...

P: Si es a nivel general del centro, ¿qué crees tú que o lo que te apetecería o...?

R: Bueno. Hay cambios que son difíciles de decir. A lo mejor, en términos de lo que sería el profesorado. Yo veo a profesores que a lo mejor estaría bien que se pudieran implicar en trabajos colectivos, en trabajos de participación, de hablar. Este año hemos conseguido que empiece un seminario de formación por las tardes, entonces hay un espacio donde los profesores hablan y hablan de lo que piensan, de lo que hacen. Entonces sí, ¿sabes?, sí me gustaría que fuéramos por esa línea. No sé, a nivel de padres me gustaría hacer más cosas donde los padres pudieran participar en el centro. Desde el punto de vista de los alumnos hacer a los alumnos que participen también más en la toma de decisiones, en los cambios que está habiendo y abrir el centro al entorno también. Sería... que es un poco en la línea en la que estamos empezando a ir ahora. Eso sería un poquito

(ENT.ORI.CEIP:28-29)

Deteniéndonos en el perfil de los orientadores/as educativos, encontramos como ellas indican una preocupación en relación a la visión que de sus funciones tienen los docentes. Señalan que los maestros/as habitualmente reclaman su colaboración únicamente para el diagnóstico e intervención con el alumnado que tiene dificultades de aprendizaje. Una visión clínica del papel del orientador/a que intentan superar hacia visión de su perfil como un profesional que puede apoyar y acompañar los procesos enseñanza y aprendizaje.

P: ¿Qué tipo de demandas solicitan de ti los docentes? ¿Por qué?

R: [...] yo estoy intentando que el modelo de orientación, y de orientadora, que tengan, hablo en femenino porque la mayoría son tutoras, tengan las tutoras en la cabeza que

sea una visión de la orientación y de la orientación no solo para atender los casos llamados de necesidades educativas especiales sino de otro tipo de situaciones que tengan que ver más con el funcionamiento del grupo, con la organización del aula, con estrategias docentes o estrategias metodológicas, etc.

(ENT.ORI.CEIP:2:6-7)

La presencia durante el diseño y desarrollo de experiencias de voz del alumnado cobra especial relevancia cuando los orientadores/as adquieren el papel de un agente que, desde su particular posicionamiento en la escuela, participa del proceso voz del alumnado. De este modo, estas iniciativas permiten vivenciar nuevos roles y relaciones docentes, en las que se potencia la labor de asesoramiento y apoyo al profesorado.

Por su parte, los asesores de formación explican el cambio de rol que están experimentando en los últimos años. Así transitan, con diferentes grados de desarrollo, desde un papel excesivamente directivo donde, como “especialistas” y “expertos” en un ámbito académico, diseñan y desarrollan los cursos y sus contenidos, hacia un desarrollo profesional como apoyo formativo a las demandas que desde los centros les realizan:

P: ¿Qué tipo de demandas son las que más solicitan los docentes?

R: Hemos experimentado un cambio en todo lo que son los planteamientos de formación que ha venido como consecuencia de la experiencia que hemos tenido con los profesores y nosotros como asesores y también como diseñadores de la formación. De un primer momento en el que la formación se diseñaba desde los despachos y un poco en función de la idea que pudiéramos tener los asesores que estábamos, lo cual se traducía en cursos, cursos al uso. Es decir que por ejemplo un curso sobre medioambiente, se planificaba, se buscaba a los ponentes, se buscaba el tema concreto y se hacía la propaganda para que cualquier profesor, profesora de cualquier centro se apuntara. Otras veces eran cosas mucho más específicas dirigidas a un nivel, pues un curso de educación infantil, de psicomotricidad, de mil cosas. Bien, de esa primera fase que de alguna manera funcionó, decidimos hacer un giro en la formación al intentar por una parte nuestras ofertas y por otra parte lo que suponía esa formación para el profesorado. Cuando nos centramos en que el indicador principal de éxito sería la repercusión de esta formación en el aula, nos dimos cuenta de que siendo muy difícil de evaluar esa repercusión desde luego ese tipo de formación estaba muy lejos de tener una implicación directa o una repercusión en el aula a medio plazo, ni siquiera a largo. Entonces como digo, viramos un poco hacia que en vez de plantear la formación desde aquí, nos la plantearan desde los centros y también hacia que no fueran necesidades tanto individuales ya que aunque sea muy respetable que cada uno tenga sus intenciones en formación, dado los recursos que tenemos, tanto materiales como personales, veíamos que no podíamos atender esa demanda individualizada.

(ENT.DIR.CEPT:4-8)

De este modo, su desarrollo profesional está más ligado a las demandas localmente situadas, a las necesidades y características de las escuelas. En el proceso de desarrollo de iniciativas de voz del alumnado, pueden convertirse en un facilitador de formación y acompañamiento pero también, dado su trabajo con diferentes centros educativos, puede ser el nexo conector de docentes que, en diferentes contextos tienen como preocupación común el aumento de la participación y voz del alumnado.

4.2. Discusión de los resultados

Al igual que San Fabián (2009), nuestros informantes señalan que la participación no parece estar entre las actuales preocupaciones educativas aunque haya sido algo recurrente en las diferentes normativas educativas. Un hecho que en sus discursos se constata cuando señalan que la formación y asesoramiento sobre la participación y voz de los alumnos/as no es una demanda y también cuando, al ser preguntados por experiencias relevantes de participación, señalan un reducido número de las mismas. Comprender el porqué de esta realidad es complejo y posiblemente responda a múltiples explicaciones: quizás nuestros informantes no señalan más experiencias porque su conocimiento sobre qué sucede en la vida de los centros educativos es limitada; quizás puede explicarse desde la idea de que los procesos para aumentar la participación y voz del alumnado no son una preocupación central en los procesos de mejora escolar (San Fabián, 2009) o porque efectivamente hay un escaso protagonismo de los alumnos/as en la vida de la escuela y en su proceso de enseñanza-aprendizaje. También puede ser, tal y como señalamos en el apartado de los resultados, que nuestros informantes poseen un concepto de participación y voz del alumnado restringido, ligado a la representación y al “voto”, que impide ver otras experiencias educativas de participación del alumnado. Si bien no podemos hacer extensible esta idea a todos los docentes, sí que nos realiza una llamada de atención sobre la necesidad de diseñar espacios de reflexión. De este modo, antes de poner en marcha ninguna iniciativa, debemos detenerlos a dialogar y discutir con los maestros/as sobre qué sentido y características tienen el concepto de participación y voz del alumnado. Una mirada no únicamente a sus discursos sino también a las estrategias y espacios previamente existentes en los centros. Al mismo tiempo, este proceso de análisis debe ser útil para promover diálogos sobre la idea de infancia y adolescencia que poseen los maestros/as. Estos procesos de reflexión compartida, no buscan examinar a los maestros/as sino hacernos conscientes de nuestros discursos y acciones con el propósito de ampliar el concepto que de voz del alumnado e infancia tienen (Susinos y Ceballos, 2012).

Cuando hemos iniciado con los orientadores/as y asesores este proceso de reflexión, se ha hecho evidente, por un lado un concepto restringido de infancia y de participación, reflejado en las experiencias que nos las han relatado. Tanto en su reducido número, como en su sentido y alcance. Estas se caracterizan por ser iniciativas donde se confunde participación con presencia, votar con formar parte de los procesos de toma de decisiones, ser preguntado sobre algunos aspectos de la vida escolar con tener el poder de influir en los aspectos nucleares de la escuela. En definitiva, experiencias que, como en el ejemplo de la asamblea de delegados que nos han relatado, se acercan más a lo que se ha venido denominando tokenism (Hart, 1992), es decir, espacios donde la participación es manipulada para servir a los intereses e ideas adultas que a espacios que se caracterizan por desarrollar relaciones democráticas (San Fabián, 2009; Fielding y Moss, 2012).

En definitiva, son oportunidades perdidas para que los alumnos/as ejerzan su derecho, y deber, de formar parte de los procesos de deliberación y toma de decisiones de los aspectos nucleares de la vida escolar. Una reflexión que se hace especialmente evidente en las etapas de educación infantil y en los primeros años de educación primaria, en las que, nuestros informantes, no han señalado iniciativas de participación. Por tanto, es necesario iniciar procesos de diseño y desarrollo de iniciativas de voz del alumnado en estas etapas inferiores con el propósito de entender las características idiosincráticas que adquieren, especialmente con el alumnado donde el lenguaje hablado no es, o al menos no puede ser, el único medio de comunicación. Experiencias que caminen en el proceso de construir escuelas como lugares de aprendizaje intergeneracional (Fielding, 2011) donde hay un esfuerzo conjunto por redistribuir el poder en favor de la negociación, el diálogo y la acción compartida, en definitiva, un intento por convertir las escuelas en un proyecto común, inclusivo y democrático.

En esta puesta en marcha, deberemos cuestionarnos, por ejemplo, que ámbitos de la vida escolar son objeto de diálogo. Nuestros informantes nos han indicado que las iniciativas de participación que conocen tienen como objeto de toma de decisiones conjunto aspectos que, si bien son necesarios, no representan los aspectos más relevantes de la vida escolar. Por ello, debemos preguntarnos cómo podemos ampliar estos objetos, cómo podemos aumentar la participación de los alumnos/as en el currículo o el modo en el que se organiza y gestiona la escuela. También debemos pensar sobre cómo podemos romper los muros de las aulas con el fin de crear espacios de encuentro de toda la escuela, y de esta con el barrio. Al mismo tiempo, si queremos escuchar a todos los alumnos/as, deberemos poder imaginar medios que posibiliten oír las voces de las personas que tradicionalmente están silenciadas y utilizar para ello distintos formatos de expresión, no únicamente los tradicionalmente promovidos por la escuela. Al tiempo que debemos imaginar estrategias que permitan a los alumnos/as de menor edad, que aún no han adquirido el lenguaje hablado, poder participar, para que la edad no sea un obstáculo para la toma de decisiones.

En definitiva, lo que señalamos es la necesidad de que las escuelas pongan en marcha procesos de mejora que busquen situar el diálogo y la negociación como ejes básicos de la vida escolar para lo que hace necesario redefinir las relaciones y los modos de organizar la cultura de su centro (Fielding, 2011; Bolívar, 2005). Por tanto, es necesario desterrar la idea de políticas donde predomina la descontextualización de la enseñanza y las mismas soluciones independientemente del contexto con el propósito de producir cambios en las escuelas y los procesos de aprendizaje. Para ello, en las iniciativas de voz del alumnado que emprendamos debemos poner de relieve las potencialidades de los procesos de innovación y mejora que surge buscando dar respuesta a las necesidades y características de las escuelas. Es decir, partiendo del análisis de la cultura participativa del centro y de las experiencias que se desarrollan en el mismo, diseñar local e

idiosincráticamente iniciativas de voz del alumnado. De este modo, se concibe las escuelas como instituciones con el conocimiento y la capacidad de cambiar (Santos Guerra, 2007). Pero estos procesos estarán incompletos si no escuchamos las voces de los alumnos/as (Fielding, 2011; Rudduck y Flutter, 2007; Flutter, 2007b; Department of education, 2007) ya que, desde la diversidad de sus voces podemos comprender con mayor profundidad la vida de los centros educativos y de los procesos de aprendizaje debido a su particular mirada y experiencia escolar. La creación de estos espacios de diálogo entre docentes y alumnos/as, y la experimentación de nuevas relaciones y modos de trabajo, pueden convertirse en el motor de los procesos de formación y mejora que permita a los docentes interrogarse, comprender y construir conocimiento educativo sobre su propia práctica (Santos Guerra, 2010) y a los alumnos/as, convertirse en compañeros críticos que ayudan a los maestros a investigar y mejorar su propia práctica. Como han señalado los asesores de formación y los orientadores, la experimentación de nuevas formas de ser docente, menos directas, y de ser alumno/a, más implicados en la toma de decisiones, genera espacios de incertidumbre. Los procesos de enseñanza- aprendizaje son complejos y multivocales por ello, el trabajo docente en equipo, se convierte en un factor de apoyo y desarrollo. Es por ello, que se hace necesario imaginar un nuevo modelo de asesor y de orientador educativo que supere los tradicionales roles que los sitúan como conocedores únicos de teoría pedagógica (Calvo, Haya y Susinos, 2012). En los resultados pudimos ver como nuestros informantes señalan que sus funciones han ido cambiando desde posicionamientos iniciales como técnicos y/o expertos, hacia funciones más cercanas a la de sujetos que apoyan y acompañan en los procesos de mejora que los docentes y centros deciden emprender. Pero creemos en la necesidad de continuar en este proceso de cambio de roles de modo que cada vez, los orientadores educativos y los asesores de los centros de formación, se conviertan más en compañeros críticos de los maestros/as. En apoyos e interlocutores de los procesos de reflexión sobre la práctica de la vida del aula, del centro y de la comunidad educativa. En facilitadores de preguntas constantes sobre cómo podemos escuchar la diversidad de voces de la escuela con el propósito de convertirla en espacios de mayor inclusión y democracia deliberativa.

En definitiva, creemos que la voz del alumnado en los procesos de mejora escolar, y por tanto, en el desarrollo docente, es una vía excepcional para obtener una comprensión más profunda de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Flutter, 2007b) dado que los alumnos/as disponen de conocimientos y perspectivas únicas acerca de sus escuelas y su aprendizaje a las que desde la visión adulta no podemos acceder (Rudduck y Flutter, 2007). De este modo, creemos necesario diseñar procesos que ayuden a los centros a preguntarse qué tipo de cultura se necesita en la organización de la escuela para potenciar la voz de los alumnos/as de modo que se comience a asentar una idea de responsabilidad compartida y de aprendizaje mutuo que ponga en marcha cambios ligados a la transformación crítica de la escuela y, por extensión, de la sociedad en su conjunto.

Capítulo 5. RESULTADOS DEL ANALISIS EN PROFUNDIDAD DE CINCO EXPERIENCIAS DE VOZ DEL ALUMNADO EN CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA.

A continuación, se presentan los resultados más destacados de la fase intensiva de esta investigación en la que hemos documentado cinco experiencias de voz del alumnado en dos centros educativos de educación infantil y primaria y una escuela infantil que aportan a la investigación ejemplos de diferentes objetos de consulta y mejora, diversidad de estrategias de consulta y deliberación, diversos niveles de implicación del alumnado y diferentes territorios de participación (Susinos y Ceballos, 2012). Un acercamiento a experiencias que se están iniciando y desarrollando en las escuelas con el propósito de describirlas, analizarlas y comprenderlas así como extraer los aprendizajes más relevantes para la posterior elaboración de la guía para el desarrollo de experiencias de voz del alumnado.

Tal y como se ha recogido en el capítulo que hace referencia al marco metodológico, el objetivo de esta fase no es realizar un estudio de caso de cada experiencia, sino documentar y analizar el proceso seguido en su diseño, desarrollo y evaluación. De modo que, son los diferentes momentos o fases, y las estrategias llevadas a cabo, el objeto último de reflexión. Por ello, el capítulo que ahora comienza, se organiza desde la mirada a cada de las fases de las experiencias. Como ya hemos explicado anteriormente, estas experiencias documentadas se enmarcan en un proyecto de investigación más amplio. Si bien, todas las experiencias emprendidas en el proyecto de investigación transcurren por las mismas fases: Entrada en el centro, Sintonización de los significados de la pedagogía de la participación, Consulta y deliberación del alumnado, Diseño y desarrollo del proyecto, Evaluación del proceso (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011; Susinos, Haya y Ceballos, 2015), en este trabajo, aunque respetando la esencia de las mismas, se han estructurado de la siguiente manera: mirada compartida de la voz del alumnado; proceso de consulta, proceso de deliberación; y desarrollo del proyecto, del cual se ha incluido un apartado propio para la evaluación y donde se recogen las principales mejoras acaecidas en los centros como consecuencia del desarrollo de la experiencia. Será esta nueva organización la que usaremos para presentar los resultados de esta fase.

Cada una de ellas tiene identidad por sí misma, es únicamente desde la interacción de todas ellas desde donde el proyecto adquiere sentido. Al mismo tiempo, aunque todas comparten estos momentos, en cada centro las etapas se configuran adaptándose a las necesidades y características del centro, dando lugar a iniciativas de voz del alumnado localmente diseñadas.

A su vez para comprender mejor cada una de las fases anteriores hemos

estructurado los resultados de las cinco experiencias de esta tesis en tres apartados: ¿cómo se desarrolló la etapa?, ¿qué hemos encontrado? y ¿cuáles son los principales aprendizajes que hemos realizado? En el primer apartado, ¿cómo se desarrolló la etapa?, presentamos las estrategias y procesos llevados a cabo en las experiencias documentadas, así como aquellas dificultades y aspectos facilitadores encontrados. Posteriormente, bajo la pregunta ¿qué hemos encontrado?, se describen las principales reflexiones e ideas que los docentes, familias y alumnado han realizado. Por último, en el apartado final, ¿cuáles son los principales aprendizajes que hemos realizado? se explicitan los aprendizajes derivados del proceso seguido en cada momento de la experiencia. Si bien se debe tener presente que las reflexiones que se recogen en este último apartado quieren ser propuestas extensibles a otros contextos, que surgen de la reflexión y experiencia de las experiencias documentadas, éstas no pueden trasladarse al resto de contextos sin haber experimentado un proceso de adaptación a las necesidades y características locales.

FASES DE LA EXPERIENCIA	SENTIDO DE LA FASE	MOMENTOS DE LA FASE	ESTRATEGIAS DESARROLLADAS
<p>Mirada compartida a los procesos de participación y voz del alumnado</p>	<p>Establecer las condiciones para un trabajo de investigación colaborativo: Configuración del equipo de trabajo.</p> <p>Reflexionar sobre cómo se desarrolla en este momento inicial la participación del alumnado en el centro/aula.</p> <p>Compartir significados y un concepto amplio del concepto de voz del alumnado.</p>	<p>Formación del equipo de trabajo.</p> <p>Recogida de información sobre la realidad del aula/centro centrándose en la participación del alumnado.</p> <p>Reflexión compartida de la realidad del aula/centro centrada en la participación del alumnado.</p> <ul style="list-style-type: none"> — Concepto de voz del alumnado. — Concepto de infancia y juventud. — Espacios de participación (existentes y ampliables) — Barreras y Apoyos para el aumento de la voz del alumnado. 	<p>Entrevista semiestructurada.</p> <p>Observaciones de aula.</p> <p>Puesta en común y reflexión compartida de la información recogida.</p>

FASES DE LA EXPERIENCIA	SENTIDO DE LA FASE	MOMENTOS DE LA FASE	ESTRATEGIAS DESARROLLADAS
<p>Proceso de consulta y deliberación y toma de decisiones por parte del alumnado</p>	<p>Consulta al alumnado sobre qué aspecto/s quieren mejorar de la vida de la escuela o del aula.</p> <p>Diseñar un espacio de diálogo y toma de decisiones deliberativa.</p>	<p>Diseño por parte del equipo de trabajo de la estrategia de consulta desde la consideración de que debe favorecer la escucha de las propuestas de todos los alumnos/as.</p> <p>Se plantea al alumnado la pregunta de consulta: “¿Qué te gustaría mejorar de tu centro/aula?”.</p> <p>Puesta en común de las propuestas e ideas de todos los alumnos/as.</p> <p>Proceso de discusión, argumentación y toma de decisiones deliberativa de las propuestas de mejora.</p>	<p>Consulta a través del buzón de aula o de centro y la asamblea como espacio de deliberación.</p> <p>Los representantes del alumnado como depositarios de las ideas de sus compañeros.</p> <p>Combinación de formatos gráficos y escritos (fotografías y diario de campo).</p> <p>Proceso de consulta y deliberación en pareja o tríos: un proceso de ayuda entre iguales.</p> <p>El diálogo con el alumnado: la asamblea de aula y el diálogo en grupos informales de juego.</p> <p>Las observaciones de las maestras como medio de consulta y deliberación.</p> <p>Las familias como mediadoras de las propuestas de sus hijos.</p>

FASES DE LA EXPERIENCIA	SENTIDO DE LA FASE	MOMENTOS DE LA FASE	ESTRATEGIAS DESARROLLADAS
<p>Desarrollo del proyecto de mejora surgido de la voz del alumnado.</p>	<p>El propósito es la puesta en marcha de las propuestas, actividades y proyectos elegidos por el alumnado tras el proceso de toma de decisiones deliberativo de la fase anterior.</p>	<p>Diseño y desarrollo de las propuestas de mejora por parte del alumnado.</p> <p>El alumnado traslada al adulto/s responsable/s sus propuestas de mejora.</p> <p>Asunción del compromiso de dar respuesta a estas propuestas por parte de los docentes.</p>	<p>El alumnado como traslada las propuestas de mejora a los adultos que las van a llevar a cabo y ejercen como vigilantes de su realización.</p> <p>Los representantes del alumnado, como depositarios de las ideas de sus compañeros/as, debaten, priorizan y seleccionan las propuestas de mejora que finalmente trasladan al director de la escuela.</p> <p>El taller de las familias como medio de desarrollo de las propuestas surgidas de la voz del alumnado.</p> <p>Los alumnos/as como investigadoras de la realidad que intentan mejorar: una investigación sobre su barrio.</p> <p>El alumnado lidera el diseño y desarrollo del proyecto de voz del alumnado.</p>

FASES DE LA EXPERIENCIA	SENTIDO DE LA FASE	MOMENTOS DE LA FASE	ESTRATEGIAS DESARROLLADAS
Reflexionemos sobre la experiencia y abramos horizontes	Realizar un análisis y reflexión sobre los aprendizajes realizados durante el desarrollo de la experiencia por parte de los docentes y del alumnado. Reflexionar sobre las estrategias que pueden ponerse en marcha para ampliar los espacios de voz del alumnado en el centro/aula.	Diseño y desarrollo del proceso de evaluación de la experiencia por parte del alumnado. Diseño de un espacio de reflexión docente.	Estrategias de evaluación con los docentes: <ul style="list-style-type: none"> — Entrevista semiestructura. — Grupo de discusión. Estrategias de evaluación con el alumnado: <ul style="list-style-type: none"> — Diseñadas por el alumnado: <ul style="list-style-type: none"> Cuestionario online y asamblea de puesta en común y debate de las propuestas de mejora. — Diseñadas por los adultos: <ul style="list-style-type: none"> Entrevistas en tríos. Videomatón.

Tabla 26. Resumen de las diferentes fases desarrolladas en las experiencias: sentido, momentos y estrategias utilizadas.

5.1. Una mirada compartida a la participación y voz del alumnado

Esta etapa supone el primer momento en el diseño y desarrollo de experiencias de voz del alumnado en los centros. Se inicia cuando un grupo de profesionales de la educación que comparten un interés común, aumentar los espacios de participación y voz del alumnado, deciden emprender un proceso de mejora en esta dirección. La finalidad de esta etapa inicial es doble: por un lado, tiene como propósito la formación de un equipo de profesionales que liderará la experiencia. Por el otro lado, a través del trabajo de este equipo, comprender en profundidad, y con la complejidad que posee, qué significa participar y escuchar la voz del alumnado. De este modo, durante este momento inicial, este grupo de trabajo debate, comparte y reflexiona con el objetivo de ampliar el concepto de voz del alumnado que poseen y entender cómo se produce en el contexto concreto de su escuela. Esto es, comprender cómo se entiende en este momento inicial la participación en ese aula/centro, no con el propósito de juzgar o confirmar las ideas previas, sino más bien, con la idea de indagar y comprender conjuntamente el sentido de la escucha de la voz del alumnado, buscando cómo ampliar esos espacios. Es necesario destacar que, será de vital importancia cómo se configura este grupo y el papel que cada uno de los miembros desarrolle en él.

5.1.1. ¿Cómo se desarrolló esta etapa?

Si bien en este momento inicial teníamos el propósito de establecer las condiciones necesarias para el desarrollo de un trabajo/investigación colaborativo, debemos señalar que hay dos momentos claves: el primer contacto con el centro y configuración del equipo de trabajo, y una mirada compartida a la participación y voz del alumnado.

En la siguiente tabla, a modo de resumen, presentamos los principales momentos de esta fase así como las estrategias llevadas a cabo en cada momento.

Mirada compartida a la participación y voz del alumnado	
El primer contacto con el centro y la configuración del equipo de trabajo	Reflexión compartida sobre la participación y voz del alumnado en cada centro educativo.
<p>Presentación al centro del sentido, propósito y momentos claves cuando se inicia una experiencia de voz del alumnado.</p> <p>La presentación se realiza con apoyo visual:</p> <ul style="list-style-type: none"> — En una reunión de claustro. — En una reunión con la directora y algún representante de los maestros/as. 	<p>Los docentes y el investigador adoptan un papel reflexivo sobre la práctica docente y la vida participativa del aula/centro. Se reflexiona conjuntamente sobre en qué consiste escuchar la voz del alumnado y cómo tiene lugar en ese contexto concreto.</p> <p>Instrumentos de recogida de información:</p>

Mirada compartida a la participación y voz del alumnado	
<p>— Con las docentes que iban a participar únicamente.</p> <p>Creación del equipo de trabajo formado por las investigadoras y los docentes con un propósito común: trabajar por aumentar los espacios de participación del alumnado.</p>	<p>— Entrevista semiestructurada.</p> <p>Observaciones de aula.</p> <p>Elaboración de un informe de devolución con incidentes críticos de participación.</p> <p>Proceso de diálogo entre docentes e investigadoras con el propósito de ampliar el concepto de pedagogía de la escucha de la voz del alumnado.</p>

Tabla 27. Principales momentos y estrategias de la fase: Mirada compartida a la participación y voz del alumnado

a) El primer contacto con el centro y la configuración del equipo de trabajo

En todas las experiencias aquí documentas el contacto se produjo a través de un profesional del centro, docente u orientador/a, que sirvió como agente facilitador de la entrada al centro. Son profesionales interesados en el aumento de la participación del alumnado que plantean en sus centros la posibilidad de iniciar un proyecto mejora en esta línea. Es en este momento, donde como investigadoras accedemos al centro y presentamos el propósito del proyecto de investigación: emprender una experiencia de mejora que tiene como motor de cambio la voz del alumnado.

En la siguiente tabla, a modo de resumen, presentamos las principales estrategias de este momento.

Mirada compartida a la participación y voz del alumnado
El primer contacto con el centro y la configuración del equipo de trabajo
<p>Presentación al centro del sentido, propósito y momentos claves cuando se inicia una experiencia de voz del alumnado.</p> <p>La presentación se realiza con apoyo visual:</p> <ul style="list-style-type: none"> — En una reunión de claustro. — En una reunión con la directora y algún representante de los maestros/as. — Con las docentes que iban a participar únicamente. <p>Creación del equipo de trabajo formado por las investigadoras y los docentes con un propósito común: trabajar por aumentar los espacios de participación del alumnado.</p>

Tabla 28. Principales estrategias en la fase: El primer contacto con el centro y la configuración del equipo de trabajo.

Es importante que en este contacto transmitamos la idea de que esta es una investigación que tiene un final abierto, preguntamos al alumnado sobre qué aspectos del centro/ aula consideran necesarios mejorar, cuyo final desconocemos, pero que iremos construyendo conjuntamente. Esta alta dosis de incertidumbre debe ir acompañada de algunas ideas irrenunciables como son: la puesta en marcha de una iniciativa que escuche la voz de todos los alumnos/as (consulta

inclusiva) y el compromiso por parte del centro de llevar a cabo algunas de las propuestas del alumnado. También se explican en este momento inicial cuáles son las fases de desarrollo, con el apoyo de una presentación de power point.

Este es un momento crítico en el inicio de las experiencias, debemos aportar suficiente información para comprender la relevancia de las iniciativas de voz del alumnado. Para ello, presentamos algunas de las experiencias desarrolladas en otros centros, destacando la complejidad de las iniciativas y mostrando el grado de incertidumbre existente, por lo que no se aportan excesivos detalles para no condicionar las iniciativas que se van a poner en marcha.

Debemos señalar que si bien, la presentación del proyecto es similar para cada centro, el modo y los ejemplos varían atendiendo a las particularidades de cada uno. De este modo, la reunión inicial de presentación se configuró de tres maneras diferentes:

- En uno de los centros de educación infantil y primaria, la presentación se realizó ante el claustro. En este caso, fue una maestra la que trasladó al centro, a través de orientación y dirección, la posibilidad de emprender el proyecto optando por celebrar un claustro extraordinario a fin de que la presentación fuera a todo el centro. Esta elección nos sorprendió, habitualmente se realizaba con un grupo reducido de docentes animados a participar, el equipo directivo y el orientador/a. Sin embargo, en esta ocasión la reunión adquirió una nueva dimensión: una alta presencia de docentes dispuestos a escuchar pero no a entablar un diálogo lo que transformó la reunión en una exposición por parte de las investigadoras más que en una discusión sobre la relevancia o no de las iniciativas de voz del alumnado. Como más tarde comprendimos, la elección de esta estrategia responde a que el centro tiene una cultura escolar normativa y orgánica, de modo que cada acción que quiera ponerse en marcha en el centro requiere la aceptación del Consejo Escolar y el Claustro. Tras la presentación, el equipo directivo estimó oportuno darle una semana a los docentes para que les comunicasen formalmente su interés en participar. Así, de todos los docentes que asistieron a esta reunión, finalmente se involucraron siete: dos maestras del aula de 2 años, una maestra del aula de 4 años, una maestra de 4º EP, la orientadora, el director y una maestra especialista en audición y lenguaje.
- En la escuela infantil el contacto se realizó a través de la directora de la escuela. Ella presentó a su equipo de maestras la posibilidad de participar en el proyecto y optaron, sin más información previa, por llevarlo a cabo en el aula de dos años. Posteriormente mantuvimos una reunión con el equipo directivo en la que estuvieron presentes las maestras del aula de dos años, la directora, las dos investigadoras y una maestra del aula de 0-1 años interesada porque estaba realizando el Máster de investigación e innovación en contextos educativos en la Universidad de Cantabria, pero cuya aula

inicialmente no iba a participar.

- En el tercer centro, esta reunión se ve configurada por el hecho de que es un centro con el que se viene trabajando en este proyecto de voz del alumnado desde hacía 3 años con una maestra de educación primaria (en el año de la experiencia aquí relatada estaba como tutora en un aula de 6º EP). Sin embargo, en esta ocasión, el proyecto adquiere una nueva dimensión al buscar ampliar los límites del aula e incorporar a una nueva maestra y su aula (2º EP). De este modo, la presentación del proyecto adquirió características propias dado que una de las maestras ya estaba participando, pero la otra maestra tenía una visión del mismo más profunda que la que podían tener en las otras experiencias. Esta maestra, la que se incorporaba al proyecto, llevaba tiempo observando el trabajo de la otra maestra y el desarrollo del proyecto, su interés se vio reflejado en las conversaciones que iniciaba interesándose por el proceso. Por tanto, la reunión de presentación estuvo más orientada a asentar las bases de un trabajo conjunto.

Una vez que un grupo de docentes se animaron a participar en el proyecto, llega otro de los procesos críticos: la configuración del equipo de trabajo formado por los docentes de la escuela (maestros/as, orientadores/as y/o equipo directivo) y las investigadoras. Éste es un momento complejo, pero a la vez vital en el desarrollo de la experiencia. Supone configurar el equipo con los docentes que aceptan participar así como establecer los roles que cada uno de los miembros va a desarrollar. En el caso del trabajo conjunto docentes-investigador, desde el marco de una investigación colaborativa, supone romper ideas preconcebidas del papel de las investigadoras como “expertas” que vienen a juzgar a los otros, los docentes, y a proponer cambios, a modo de recetas. Dentro de este equipo, el investigador y los docentes se convierten en compañeros/as que van a poner en común sus ideas y reflexiones, y que tienen por delante el reto de tomar decisiones compartidas, cada uno desde el conocimiento que su bagaje profesional le proporciona al respecto. Es en este momento inicial de definición de las relaciones en el equipo de trabajo, cuando se produce cierta tensión e incertidumbre producida por la ruptura de los roles tradicionales de los como expertos externos, una idea sobre la que habrá que insistir a lo largo de todo el proceso.

Es importante también entender que el equipo no somos únicamente la unión de personas individuales o dos equipos, docentes de un lado e investigadoras del otro, somos un único equipo que comparte un interés común: aumentar los espacios de voz del alumnado. Si bien tendremos papeles diferentes y aportamos conocimientos distintos, somos un único equipo que trabaja en la misma dirección y que tiene que encontrar un espacio y proceso compartido tal y como confirma la orientadora de unos de los centros de educación infantil y primaria.

P.: ¿Cómo explicarías el papel que han tenido los investigadoras de la universidad en el desarrollo del proyecto? y ¿qué aspectos positivos y negativos ha tenido su presencia en el mismo?

R.: [...] También la cercanía, una cercanía muy de igual a igual, no de arriba a abajo, de escuchar lo que nosotros queremos pero a la vez también de guiarnos. Es más, a veces hacíamos propuestas y luego veníais a guiarnos y yo creo que ha sido muy acertado, o sea, partes ya de una experiencia previa en otros centros entonces eso es muy interesante porque aquí estás tú en tu centro y ves tú realidad. [...]

(JAB_centro_EVALUACIÓN_ORI)

b) Reflexión compartida sobre la participación y voz del alumnado en cada centro educativo.

Una vez configurado el equipo de trabajo, el primer trabajo conjunto, fue iniciar un proceso de debate y reflexión sobre el concepto de voz del alumnado para comprender en profundidad cómo se desarrolla la participación del alumnado en cada escuela/aula en concreto.

En la siguiente tabla, a modo de resumen, presentamos las principales estrategias llevadas a cabo en este momento de la experiencia.

Reflexión compartida sobre la participación y voz del alumnado en cada centro educativo.
Los docentes y el investigador adoptan un papel reflexivo sobre la práctica docente y la vida participativa del aula/centro. Se reflexiona conjuntamente sobre en qué consiste escuchar la voz del alumnado y cómo tiene lugar en ese contexto concreto. Instrumentos de recogida de información: — Entrevista semiestructurada. — Observaciones de aula. Elaboración de un informe de devolución con incidentes críticos de participación. Proceso de diálogo entre docentes e investigadoras con el propósito de ampliar el concepto de pedagogía de la escucha de la voz del alumnado.

Tabla 29. Principales estrategias en la fase: Reflexión compartida sobre la participación y voz del alumnado en cada centro educativo.

Para nuestro propósito, realizamos una entrevista semiestructurada que buscaba indagar sobre cómo los docentes participantes configuraban la participación en la escuela y el aula así como provocar algunas preguntas en torno a la idea de voz. Estas ideas obtenidas directamente de sus discursos fue complementada con la información obtenida en las observaciones participantes de aula realizadas por los investigadoras (ver apartado metodológico) permitiéndonos acceder a ideas y acciones no presentes en la entrevista.

Desde la clave de lo que supuso para el trabajo del equipo, es necesario destacar que se convirtió en un momento muy exigente para todos los participantes, dado el escaso o nulo trabajo previo aun no existía una relación de confianza, ni tampoco se habían eliminado las consideraciones previas ligadas a los diferentes roles, de investigadora e investigado/a tradicionales. Es en este contexto, en el que se está construyendo la relación dentro del equipo, donde se inicia un

debate sobre los aspectos nucleares de la participación a partir de ejemplos de la propia práctica. Por ello, debíamos de ser extremadamente cuidadosos para que este diálogo no se convirtiera en un espacio donde los docentes vean juzgado su trabajo. Un hecho que hubiera supuesto una enorme barrera para la experiencia. Por tanto, era exigente para las investigadoras para no desarrollar un rol de evaluadores o jueces, al tiempo que para los maestros/as porque veían sus ideas, prácticas y posibilidades sometidas a análisis.

Esta recogida inicial de datos se vertebró sobre aspectos generales y otros más concretos relativos al centro y al aula. No se buscaba un análisis exhaustivo por todos los ámbitos y dimensiones de la vida escolar pero si, detenernos sobre algunos hechos o procesos claves. A continuación se presentan los temas recogidos:

Temas

La participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa así como la valoración de los aspectos positivos/negativos de dicha participación.

Descripción y visión del alumnado que actualmente convive en las escuelas, y en particular en su aula.

Espacios de participación y aquellos donde es más limitada a nivel de aula.

Las diferencias de participación, en cuanto a grado de participación, modo de participación, etc. entre el alumnado (concretar en chicos, chicas, grupos minoritarios, alumnos/as con dificultades de aprendizaje, etc.). Aspectos ligados con la organización, gestión y funcionamiento del centro y del aula en clave de cómo se configura la participación del alumnado.

- Normas del aula.
- Convivencia.
- Comunicación dirección-alumnado.
- Comunicación y momento de encuentro entre el alumnado de diferentes aulas.
- Sistema de delegados/ responsables.
- Actividades extraescolares y complementarias.
- Tiempo de recreo.
- Otros espacios no académicos (entradas y salidas, etc.)
- Uso y elección del espacio por parte de los alumnos.
- Oportunidades pérdidas de participación.

Aspectos relativos al currículo y el proceso de enseñanza aprendizaje en clave de cómo se configura la participación del alumnado.

- Metodología: tipo de agrupamientos.
- Rincones del aula.
- Talleres.
- Currículum.
- Sistemas de evaluación.
- Oportunidades pérdidas de participación.

Tabla 30. Temas sobre los que giró el diálogo inicial con los maestros/as.

Para este diálogo, con los datos obtenidos a través de las entrevistas y observaciones, se elaboró un informe de devolución. Su objetivo no era trasladar una imagen cerrada del centro, sino, a través de incidentes críticos de participación observados o expresados durante las entrevistas, iniciar crear un espacio de debate conjunto. El propósito de este encuentro de debate era doble: por un lado, poner de manifiesto cómo se experimenta la participación en la vida de la escuela y/o aula proponiendo un debate con el que buscar ampliar el concepto de pedagogía de la escucha existente. Por el otro lado, poner de relieve la participación del alumnado como elemento esencial de la vida de la escuela.

En este diálogo, las investigadoras adoptamos el rol de espejos de los maestros/as, a través de la presentación de las principales ideas y reflexiones, buscamos plantear algunos interrogantes que suscitasen el debate y la reflexión sobre cómo se configura la participación en el aula y la escuela. En palabras de una de las maestras, el papel de las investigadoras supuso un apoyo para repensar sus prácticas.

Bajo estos propósitos, los informes de devolución presentaban cuatro o cinco incidentes de participación, aspectos que destacan por ser espacios de participación existentes pero sobre los que se podía seguir pensando para ampliar dicho espacio, o momentos que se configuraban como oportunidades perdidas de participación. Junto con estas situaciones se presentaban un grupo de preguntas que facilitaban el diálogo posterior. Es necesario hacer explícito que, cuando se expusieron las ideas o momentos no se buscaba presentar una imagen completa de la vida del aula y de los centros, sino que más bien responden a momentos o sucesos puntuales, visiones parciales tomadas como fotografías de un momento determinado de la vida del aula/centro, que si bien nos permiten acercarnos a conocer qué sucede, sólo podrán darnos una visión más completa y compleja de la realidad tras la discusión y el debate. En definitiva, supone reflexionar sobre la práctica docente de los maestros/as situando el foco en la participación y voz del alumnado. Por otro lado, es importante destacar que estas ideas presentadas pretenden provocar el debate y que por tanto, no buscan juzgar el trabajo de los maestros/as. Es muy importante para el desarrollo futuro de la experiencia y del trabajo del equipo que los maestros/as no sientan que se les juzga o critica, sino que es un momento donde compartir ideas y reflexiones.

A continuación, en la siguiente tabla, se recogen, a modo de resumen, las principales barreras y apoyos encontrados a lo largo de esta etapa y que hemos relatado hasta este momento.

Mirada compartida a la participación y voz del alumnado	
Las principales dificultades encontradas	Las principales ayudas y apoyos encontrados
<ul style="list-style-type: none"> — Visión de las investigadoras como expertos externos. — La presencia de cámaras de video durante la entrevista y observación. 	<ul style="list-style-type: none"> — El conocimiento de cada uno de los momentos de esta etapa. — La predisposición de los docentes a aumentar los espacios de participación y voz de los alumnos. — La actitud de no enjuiciamiento si no de conversación compartida que busca comprender y proponer sin juzgar. — La formación de un equipo de trabajo con un propósito común.

Tabla 31. Principales barreras y apoyos encontrados en la fase: Mirada compartida a la participación y voz del alumnado.

5.1.2. ¿Qué hemos encontrado?

En este apartado presentamos las principales reflexiones, ideas y ejemplos que se desprenden del diálogo con los docentes, aún no ha comenzado el trabajo con el alumnado, en torno a los dos momentos de esta fase: el primer contacto con el centro y configuración del equipo de trabajo y una mirada compartida a la participación y voz del alumnado.

a) El primer contacto con el centro y configuración del equipo de trabajo

Una de las cuestiones que más nos preocupaban cuando presentábamos a los docentes el proyecto era si íbamos a ser capaces de transmitir la esencia del proyecto y el valor que tienen estas iniciativas en la construcción de escuelas más inclusivas y democráticas. Sobre todo, porque nos debatíamos entre la necesidad de explicarles experiencias previas en otros centros pero sin contar excesivos detalles sobre las mismas para evitar que se configure una imagen única de cómo aumentar los espacios de participación. En general, la valoración que los maestros/as hicieron de la información que les dimos fue positiva. Sin embargo, algunos de ellos/as nos propusieron utilizar videos como medio para iluminar las explicaciones que dábamos.

P.: ¿Se te ocurre que podríamos hacer alguna otra cosa durante esa presentación? Incorporar algún tipo de material...

R.: Hombre, los vídeos son muy sugerentes, los vídeos, las fotos. Quizás el profesorado está poco acostumbrado a leer; a leer en profundidad con unas bases, digamos, más académicas, y todo lo que sea más fotos con ideas de proyectos diferentes eso te da más idea de... vale, pero entonces esto ¿cómo se va a materializar? Lo que pasa que también por otra parte, vuestra idea era que fuese abierto entonces si dais muchas ideas lo estáis... estáis ya dando ideas entonces... Yo ahora mismo pienso que está bien

hecho, por decirte algo quizás el tema de las... de fotos o vídeos o vídeos de niños debatiendo, donde se ve que los niños saben expresar sus ideas, o incluso en el tiempo. Porque aquí lo hemos visto, y eso es algo que los profesores incluso demandan, "es que no saben hablar, es que no saben expresar sus ideas, no saben...". Pues a lo mejor vídeos donde se vea eso y que se puede trabajar eso.

(JAB_centro_EVALUACIÓN_ORI)

Como puede verse en las palabras de la orientadora, lo que propone es conocer otras experiencias con el propósito de que los maestros/as reflexionen sobre su concepto de infancia.

Al mismo tiempo, en este diálogo se explicitó la inseguridad que genera en algunos docentes la incertidumbre de un proyecto que, aun teniendo un propósito, poner en marcha proyectos de mejora que tengan como motor de cambio la voz del alumnado, y unos momentos definidos a través de las fases, se presenta como una experiencia abierta a las propuestas del alumnado. De cara a futuras presentaciones del proyecto, puede ser oportuno que los maestros/as conozcan otras iniciativas para comprender las posibilidades que la voz del alumnado como motor de cambio tienen en la construcción de escuelas más inclusivas y democráticas. Sin embargo, aún nos genera dudas si conocer con gran detalle otras experiencias no puede mediatizar las estrategias y procesos de participación de sus centros y aulas, limitando las posibilidades de imaginar nuevos espacios.

P: Ya la última cuestión que te hago. ¿Por qué crees tú que les genero tanto miedo a algunos compañeros y compañeras? ¿Cuál puede ser el motivo?

R: Porque la trayectoria, la cultura escolar de este centro es muy, es muy archipiélago. Cada tutor está en su isla, en su mundo, con su organización, su planificación, con sus problemas, porque el alumnado a veces es muy exigente. Hay alumnado inmigrante, alumnado con carencias, o en un nivel sociocultural que a veces... o sea, ahí hay dificultades estructurales, digamos sociales, y entonces es como algo más. Me va a suponer algo más, me va a suponer un trabajo extra, es esa, enlace con lo que empecé yo. Con esa falta como de ilusión, esa falta de apego. Entonces a lo mejor es demasiado radical pasar del extremo en el que estamos ahora al que proponéis vosotros. Entonces, tal y como es este centro ahora mismo. Si fuese otro centro de otras características...lo que pasa que luego por lo que sea como hacía muchos años que no se hacía nada, de repente llegasteis vosotros y hubo mucho interés, hubo mucho interés. Pero el planteamiento que se hace de participación del alumnado tan asistemático por así decirlo de no sabemos lo que va a pasar; es un modelo totalmente abierto, muy cualitativo, genera miedo. Aquí genera miedo siempre que se plantea algo nuevo. Siempre hay como un gesto de miedo. Entonces el miedo está ahí en la base. El miedo al cambio. Entonces hay que generar vivencias nuevas para que eso se lleve de otra manera y decir: "Ah, pues mira esto", entonces ahí estamos empezando. Yo lo veo así, como pues algo de la cultura del centro.

(JAB_centro_ANALISIS_ORI)

a.1) Una mirada compartida a la participación y voz del alumnado en los centros educativos participantes.

A continuación, se presentan las principales ideas y ejemplos que se recogieron en los informes y otras que, surgiendo de las entrevistas y observaciones, se encontraban implícitamente en las conversaciones con los docentes. Para su análisis, las hemos agrupado en cuatro aspectos: cómo se configura y conceptualiza la voz del alumnado actualmente; el concepto de infancia

y juventud; los espacios de participación existentes en la escuela y aquellos donde la participación del alumnado puede aumentar; y las barreras y apoyos encontrados para el aumento de la voz del alumnado. Cabe recordar que las ideas presentadas no son una imagen completa de cómo se configura la participación de los alumnos/as, sino más bien parcial, recogida desde la mirada de los docentes, y momentánea, porque los centros son instituciones en procesos de cambio constante. Una imagen que se completa con el debate surgido posteriormente en el equipo de trabajo.

a.1.1 Cómo se configura y conceptualiza la voz del alumnado en el momento inicial en las escuelas. Desde concepciones de mínimos hacia visiones más amplias y complejas de la voz del alumnado.

En relación a cómo se configura y conceptualiza la voz del alumnado en este momento inicial se encuentran dos visiones contrapuestas: aquellas ideas y reflexiones que se asemejan a un concepto de mínimos, es decir, reflexiones que recogen una concepción de la voz del alumnado restringida o limitada, y otras en las que los espacios de participación son de mayor profundidad. No debemos olvidar que estas reflexiones surgen de la entrevista inicial y de un número reducido de observaciones. El propósito de este momento del proyecto no era contrastar todas sus afirmaciones sino iniciar un proceso de diálogo.

Una de las ideas que llevan a pensar en la presencia de esta visión restringida de la voz del alumnado, es cuando los docentes defienden que crean espacios de participación cuando la maestra, administra y decide quién puede hablar en el desarrollo de un ejercicio de matemáticas; cuando los alumnos/as pueden elegir entre las opciones prefijadas por los docentes; o cuando el alumnado puede quejarse o protestar sobre aspectos de la vida del centro que no le gusta. Por tanto, la participación sólo es posible cuando el adulto le cede ese espacio, le permite tener voz al alumno/a, pero siempre manteniendo el adulto el control.

Para ilustrarlo se presentan los siguientes ejemplos:

- El primero corresponde al diario de campo de una observación de la sesión de matemáticas en el aula de 4º EP donde se refleja la idea del control adulto de la palabra, los alumnos/as sólo disponen de un espacio para responder a las preguntas de la maestra, quien realiza preguntas directas y dirigidas a obtener una respuesta única:

J¹³ (D) pide a I(A) que comience a leer la ficha. El alumno comienza a leer y J (D) dice: - "Eso lo hemos trabajado ya, hemos dado lo que es el numerador y el denominador". - I(A) sigue leyendo y cuando termina J (D) pide que lea el siguiente. H(A) comienza a leer: - "En la siguiente figura...". J (D) le interrumpe diciendo: - "¿Qué figura es? H(A) contesta: - "Un pentágono". Ja(A) levanta la mano y J (D) pregunta: - "¿Sí?" J (D) contesta: - "Un hexágono". J (D) replica que muy bien, que los de cinco lados son pentágonos y los de seis hexágonos. Siguen leyendo el ejercicio y J (D) pregunta a uno de los alumnos: - "Si del rectángulo pintaba uno de 3, ¿Cuántas partes quedaban sin

¹³ Cuando aparece (A) es que las palabras o acciones que aparecen a continuación hacen referencia a un alumno/a. En los casos que aparece (D) hace referencia a un/a docente.

pintar?” A contesta: -“Dos”. J (D) replica:-“En forma de fracción”. D (A) dice: -“Dos tercios”. J (D) contesta de nuevo:-“Exacto, muy bien. Si vemos lo que nos falta por pintar y lo que ha pintado nos queda...”. Un alumno (no consigo saber quién es) responde: -“Tres tercios”. J (D) vuelve a intervenir diciendo:-“Exacto, llegamos así a la unidad.” Se dirige a B(A) y le dice: -“Del cuadrado teníamos coloreadas cinco partes de ocho. ¿Cuántas no hay coloreadas?”. B(A) contesta con rapidez: -“3”. J (D) interviene de nuevo para preguntar: -“¿Tres qué? En forma de fracción”. B(A) responde a la pregunta planteada por ésta: -“Tres octavos”.

(JAB_aula_ANALISIS_2)

- En el segundo ejemplo, que surge durante la entrevista con una de las maestras del aula de 2 años, la maestra ejemplifica la existencia de espacios de participación de su aula de elecciones que los alumnos/as pueden realizar a través de objetos superficiales o poco relevantes de la vida del aula: por ejemplo, si prefieren galleta o fruta en el desayuno. Esta concepción de la participación como posibilidad de elección entre las opciones que proporcionan los adultos, mayoritariamente vinculadas con aspectos no nucleares, es una de las ideas más recurrentes en los discursos iniciales de las maestras/os. Tanto cuando ejemplifican espacios de participación ya existentes como cuando imaginan nuevas posibilidades de participación en su aula. En esta línea, surgen algunas preguntas tales como: si las opciones proporcionadas sobre las que pueden elegir son previamente seleccionadas por los adultos desde su idea de lo que es conveniente o son fruto de la observación de las necesidades del alumnado; si las opciones a elegir son acerca de aspectos nucleares o superficiales de la vida del aula/centro; o si la elección es reversible o no.

P: ¿Y dónde crees tú que en tu aula fomentas más la participación de los alumnos y qué mecanismos utilizas?

R: Pues vale, participan en los ratos de juego libre, que son al principio en la mañana, juegan a lo que quieren mientras van llegando todos, y entonces ahí yo les pregunto ¿pues qué quieres, sacamos la plastilina, quieres jugar a tal? Y ellos eligen, y luego por ejemplo cuando es el almuerzo ¿queréis galleta, queréis palito?, pues muchas veces es por preguntar, porque yo voy variando, cada día a la semana les doy una cosa distinta, pero les dejas un poquito que ellos elijan, que elijan lo que quieren almorzar, a la hora de salir al patio también. ¿Sacamos las motos o cogemos tal? Pequeñas cositas que ellos puedan un poquito elegir. Pues hoy motos, venga, pues hoy motos, o el cuento, ¿cuál leemos, el cuento del Pollo Pepe? Pues son pequeñas cosas que ellos puedan... o el cuento de tal, yo les saco dos o tres cuentos y que ellos elijan. Y luego pues el ir fomentando la autonomía en todas las pequeñas cosas de lavarse las manos, de ir al baño, no subirles tú el pantalón sino que ellos poco a poco vayan aprendiendo a hacerlo por sí mismos, poner el abrigo, colgar su babi. Eso serían un poco los momentos.

(JAB_etapa_ANALISIS_2años_2)

- Por último, se presenta un ejemplo que ilustra cómo algunos maestros/as consideran que los alumnos/as son escuchados porque tienen espacios, en ocasiones, más bien originados por ellos/as que por estructuras formales, para transmitir sus quejas. Un proceso de trasmisión de ideas que se reduce a un momento de protestas sin

ofrecer la oportunidad de debatir sobre ellas, buscar alternativas y darlas respuesta.

P: Con relación al alumnado, ¿cómo crees que siente esa participación?, es decir, ¿tú crees que siente que participa suficientemente en la vida del aula y del centro, o crees que demandarían más participación? ¿Esto cómo lo notas? [...]

R: Cuando tienen algo que reclamar, sobre todo los mayores y cosas así que tienen que ver con cuestiones que les molestan mucho, como el reparto de los espacios en el patio, estas cosas, y ya se encargan ellos de hacérselo saber a los tutores o incluso alguna vez a la Dirección. Pero en general, yo creo que es que no se lo plantean, que nosotros estamos acostumbrados a ser así muy directivos, a dar poco hueco para que participen, poco espacio, entonces ellos están acostumbrados a ese modo de hacer, y yo creo que es que ni se lo plantean directamente, no les parece que la escuela...

(JAB_centro_ANALISIS_AL)

Una segunda reflexión en la que se refleja un concepto limitado de participación se plantea cuando se recurre a la votación como estrategia única, o más valorada de participación. Si bien, puede ser una opción en momentos concretos, cuando se opta por su desarrollo se deben plantear ciertas reflexiones como: qué aspectos se vota, si son nucleares o más bien accesorios en el desarrollo de la vida del aula o si este sistema favorece que existan alumnos/as o grupos de alumnos/as cuyas propuestas nunca son elegidas por encontrarse en minoría. Sólo de la reflexión profunda sobre cómo se configuran las votaciones y cómo, en ocasiones, es un instrumento de legitimación de unas voces sobre las que tradicionalmente son excluidas, pueden surgir verdaderos espacios de participación.

P: ¿Dónde crees tú que fomentas más la participación de los alumnos? ¿Qué mecanismos utilizas o cómo lo haces?

R: Si, pues mira lo que solemos hacer en general es que todo lo que sea susceptible de opinar lo opinamos, y sobre todo, lo votamos, eso les encanta, "votamos", ya ellos cogen la mecánica esa de, "qué os parece, vamos a colocar el cartel, por ejemplo, el buzón, ¿dónde lo ponemos?, ¿cuándo recogemos las cartas?". Entonces, solemos hacer listas y enseñada dicen "¿lo votamos?". Bueno, pues lo votamos, y está bien eso, te enseña mucho. Te enseña que hay que enseñarles a ganar, porque lo de enseñarles a perder me parece más fácil, pero enseñarles a ganar les cuesta mucho. Entonces, bueno, procesos de esos que ellos sepan, "bueno gano o pierdo no pasa nada, es la mayoría, me adapto", lo hacemos bastantes y les gusta, les gusta participar en eso.

(JDH_ANALISIS)

Una idea que viene a profundizar en una visión restringida de la participación surge cuando la escasa o nula participación de algunos alumnos/as se explica desde claves individualistas, ligadas a las características individuales de comportamiento, carácter o características culturales, obviando las explicaciones ligadas a cómo se organiza y gestiona la vida de la escuela y el currículum.

P: Ya. En tu clase en general y en el centro, ¿qué te parece? ¿Hay grupos y personas que participan menos que otras o no? ¿Por qué?, ¿por qué te crees que sucede esto?

R: Bueno, pues porque cada uno somos como somos, y hay gente más tímida, y hay gente más abierta, más espontánea, más natural o que le gusta más participar y sí que es verdad que en mi caso a algunos niños no les tienes que decir absolutamente nada porque su nivel de participación siempre es óptimo y están dispuestos a participar en

todo momento. Hay algunos niños y niñas en los que tienes que fomentar tú esa participación porque si por ellos fuera no lo harían.

(JAB_aula_ANALISIS_3)

Frente a las concepciones anteriores de voz del alumnado que entendemos de mínimos, se encuentran en los discursos de los docentes otras que se aproximan a visiones más amplias y complejas del concepto de voz y que, por tanto, son más exigentes con el papel docente, con el rol de alumno/a y con la organización y gestión de la vida del aula y del currículo. Son estas aproximaciones a un concepto más complejo las que ofrecen las oportunidades de comenzar a aumentar los espacios de voz del alumnado.

Por ejemplo, se encuentran reflexiones que entienden que la expresión voz del alumnado es una metáfora que representa la actitud abierta de los docentes a las necesidades y propuestas de los alumnos/as, entendiendo que estas no se manifiestan únicamente desde la oralidad, sino también a través de otros lenguajes, incluido el silencio y la observación de los otros. Es decir, una visión de la vida de la escuela en la que un niño/a no sólo está implicado en la actividad cuando habla o actúa si no también cuando está en silencio u observando.

P: ¿En general hay grupos o niños que participan menos y por qué?

R: Sí, hay niños que participan menos pero bueno, porque deciden que sea así. De hecho me acuerdo perfectamente del caso muy concreto de una niña que se tiró un trimestre sin jugar físicamente. Ella escogía pues a lo mejor decíamos, hoy podemos jugar en clase con esto, podemos jugar en el hall con esto otro. Y ella escogía libremente irse al hall, se sentaba y observaba cómo los demás jugaban, y tú la veías disfrutar. Bueno, pues su participación no era una participación física, pero participaba de otra manera. Después depende mucho de lo que les estimule la propuesta que les hayas ofrecido, pues hay niños que participan menos físicamente, que no quiere decir que... o que necesitan otra cosa. Ya está, no pasa nada, no nos agobiamos, pensamos que es una cuestión de tiempo y de interés, y aquí tiempo e interés pues todo el que quieran.

(EI_ANALISIS_MAESTRA_OAÑOS)

Esto conlleva que los maestros/as desarrollan estrategias diversas que permitan recoger la voz de los alumnos/as en sus diferentes lenguajes:

P: Pensando ya en las aulas. En general, ¿cómo fomentáis las maestras de esta escuela la participación de los niños y niñas en las aulas? En general.

R: Yo creo que escuchar es una buena forma de permitirles participar. Respetar sus opiniones, es una buena forma de permitirles participar y cuando no se les puede respetar las opiniones que expresan verbalmente yo creo que la observación toma un papel fundamental cuando tienes que descubrir que es lo que ese niño quiere o qué es lo que ese niño le gusta o qué es lo que le interesa para que pueda participar siempre en todos los momentos de toda la vida de la escuela y tenga la posibilidad de hacerlo de una forma que no se vaya a sentir ni juzgado ni rechazado ni... respetar un poco la libertad de los niños y niñas y su derecho a la infancia y su derecho al juego y en esa línea.

(EI_ANALISIS_MAESTRA_2AÑOS)

Un segundo ejemplo, se encuentra en los discursos docentes en los que se defiende que la participación implica formar parte de la discusión y toma de decisiones de los procesos de planificación y desarrollo de los diferentes procesos y actividades de la escuela, prestando especial atención a aquellos alumnos/as que por diferentes razones están silenciados o no se sienten parte del aula y del centro.

P: Bueno, ya cerramos esta parte del aula y no metemos más a la experiencia. ¿Conoces alguna experiencia de participación que se esté desarrollando en el centro?

R: Si, conozco la experiencia de C, claro.

P: Nos podrías contar un poco qué conoces de ella

R: Bueno, pues, yo creo que C, lo que ha intentado y lo que intenta, es que en su clase haya un clima de colaboración, de participación de todos, y lo que me gusta más, es que sobre todo intenta, porque los que participan, participan, y ahí están y son valiosísimos, pero lo que intenta es sacar a los niños que participan menos y que ellos vean que tienen ahí un valor. Eso es lo que me parece muy interesante, que la clase colabore, que sea capaz de responsabilizarse de lo que está haciendo, de planificarlo, de hacerlo llegara los demás, que eso también lo valoran mucho, que los demás vean lo que han trabajado, lo bien que les ha quedado. Que sepan hacer y rectificar, ver que se han confundido y volver a hacer, que eso les cuesta mucho. Y... es una experiencia que me gusta por eso cuando ella me hablo de participar pues me ha parecido muy interesante.

(JDH_ANALISIS)

Otra de las reflexiones que acerca el concepto de voz del alumnado al de un proceso complejo, es el que recogen algunas maestras/os cuando exponen que colocar el foco de mejora de la escuela/aula en el aumento de la voz del alumnado, sitúa al centro ante el reto de llevar a cabo cambios profundos en los procesos organizativos, de gestión y curriculares con el fin de respetar y llevar a cabo las decisiones que, desde la corresponsabilidad, docentes y alumnado han tomado conjuntamente. En el caso en el que una de las propuestas no pueda ser llevada a cabo se justifica razonadamente. Por ejemplo, si el alumnado quiere hacer una actividad con el agua en enero, pero no es posible por el clima, hay que explicarles por qué se debe esperar al buen tiempo.

P: ¿Y qué aspectos positivos y negativos crees tú que tiene la participación dentro por ejemplo del centro, ahora que estás más... que tienes la visión más de director?

R: Hombre, al 100% no te puedo decir que sea todo perfecto pero todo lo que es participar es positivo, o tiene el aspecto positivo. [...] que todo lo que suponga que esté más a gusto la persona que está en un ámbito durante tantas horas, es bueno. Y luego supone también unas pautas de respeto, de respeto de las decisiones y de los acuerdos tomados. No se puede pedir participación a las personas y luego no hacer caso de lo que se ha acordado. El respeto positivo se supone que es que estás a gusto y si estás a gusto rindes más. ¿Negativos? Hombre, negativos es todo como todo lo que se empieza. En principio tiene que suponerte una organización distinta, abrir unos ámbitos para que esa participación se dé, y luego un compromiso. Eso no es... un compromiso no está bien o negativo, es que se casó y se quedó... no, no, no, tú te has casado y te has comprometido a ello. Ahora participamos los dos. No vas a quedarte de soltero y... esto es lo mismo. Cada uno tiene que apear, apear con sus responsabilidades. La participación no es para que me lo den todo hecho; unos tendremos que ceder y nos beneficiaremos de eso que recibimos de los demás pero en todos los ámbitos desde pequeños hasta mayores. Eso no es negativo. Supone que es decir, oye, soy mayor, he tomado una decisión, quiero participar, pues me supone un compromiso. Es decir, no, es que voy a participar y luego no voy a las reuniones. Pues no, si se compromete usted tiene que quitarlo de otro lado. Eso es...

(JAB_centro_ANALISIS_DIR)

En definitiva, si bien encontramos dos tendencias en el modo de configurar la participación del alumnado: una más próxima a una visión limitada y otra más próxima a la de configuración de espacios de diálogo y toma de decisiones

conjunto, es necesario recordar que la voz del alumnado se configura como un continuo. Cuando más próximo estén los maestros/as a configuraciones más complejas mayores serán las oportunidades, al menos inicialmente, de que se pongan en marcha experiencias más profundas de participación. En cualquier caso, como un ideal sobre el que trabajar, las experiencias que se ponen en marcha en este proyecto, buscan generar reflexiones sobre cómo avanzar hacia una pedagogía que considere la participación del alumnado como elemento esencial de la vida de la escuela.

Una mirada al concepto de participación del alumnado	
Desde concepciones de mínimos...	... hacia visiones más amplias y complejas de la voz del alumnado.
<p>Existen espacios de participación cuando:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Los docentes administran y deciden quién puede hablar en el desarrollo de un ejercicio. — los alumnos/as pueden elegir entre las opciones prefijadas por los docentes. — el alumnado puede quejarse o protestar sobre aspectos de la vida del centro que no le gusta. <p>La votación es vista como estrategia única, o más valorada de participación.</p> <p>La escasa o nula participación de algunos alumnos/as se explica desde claves individualistas (de personalidad o culturales).</p>	<p>Requiere de una actitud abierta de los docentes a las necesidades y propuestas de los alumnos/as.</p> <p>Es necesario desarrollar estrategias diversas que permitan recoger la voz de los alumnos/as en sus diferentes lenguajes.</p> <p>Requiere que todos los alumnos/as formen parte de la discusión y toma de decisiones.</p> <p>Son procesos que conllevan cambios profundos en los procesos organizativos, de gestión y curriculares con el fin de respetar y llevar a cabo las decisiones del alumnado.</p>

Tabla 32. Una mirada al concepto de participación del alumnado.

a.1.2 Una mirada al concepto de infancia y adolescencia: desde la visiones de infancia como un momento de espera hacia una mirada del niño/a como un ser lleno de posibilidad de acción.

De manera paralela y complementaria a la configuración del concepto de participación, debemos hablar del concepto de infancia y adolescencia que se desprende de los diálogos de los maestros/as y cómo estas definiciones afectan y delimitan los espacios de participación del alumnado. En el análisis de los discursos nos encontramos con una contraposición entre la imagen que los docentes explican tener de los alumnos/as y el concepto de infancia que se desprende de los ejemplos que ellos mismos dan sobre los espacios de participación existentes en su centro o aula

Para ejemplificar la contraposición señalada anteriormente, encontramos que cuando los docentes son preguntados acerca de cómo definirían al alumnado de los últimos años en general, y a los de su aula en particular, utilizan un concepto de infancia y adolescencia lleno de posibilidades y con la capacidad de tomar decisiones. Para ello, utilizan discursos donde defienden que los alumnos/as son capaces de autogestionar su proceso de aprendizaje y de tomar decisiones al

respecto, independientemente de su edad, cuando disponen de un espacio seguro en la escuela. Por tanto, no sitúan las diferencias de participación ligadas a criterios de edad, sino que responden al modo y formato de participación que utilizan. Una idea que se contrapone con algunas declaraciones sobre la participación anteriormente señaladas.

P: ¿Cómo definirías a los alumnos de estos últimos años, qué destacarías de ellos?

R: ¿De este mismo curso dices, del aula donde estoy o en general? ¿Qué destacarías de ellos?

P: Sí, cómo los definirías y qué destacarías de ellos.

R: Pues yo creo que bueno, ahora mismo lo que destacaría de ellos es su capacidad para autogestionarse ellos solos, cómo deciden estar; en qué espacio quieren estar; qué elementos quieren utilizar; porque en realidad son niños pequeños, estamos hablando pues niños de 1 año, 2 años, 3 años, pocos, porque suelen hacer los 3 años más bien el año que viene, aunque algunos los hacen este año, pero sobre todo los más pequeños pues eso, la capacidad que tienen de decidir lo que quieren, la autonomía que tienen porque tú aquí en esta escuela te puedes sentar en el comedor con nosotros y ver a niños de un año comer solos, entonces bueno, destacar mucho sobre todo la autonomía, la autonomía que tienen yo creo que es lo más relevante. [...]

P: ¿Hay diferencias en la participación entre las diferentes edades de niños que hay en la escuela?

R: Hombre, obviamente sí, porque claro, la diferencia de edad aunque es poca, pero sí que se nota de un año a otro. Porque por ejemplo el aula de 2-3 se expresan más pues hablando, no sé qué, y los de 1-2 al todavía no desarrollar el lenguaje pues a lo mejor te quieren decir cosas que tú a lo mejor no llegas a ellos. A veces sí, porque simplemente con la mirada pues les entiendes, pero a lo mejor como todavía no se expresan verbalmente pues tampoco sabes si lo que les estás ofreciendo a lo mejor no es lo que quieren, pero bueno, normalmente sí que suelen participar más a su manera.

(EI_ANALISIS_MAESTRA_2AÑOS_2)

En esta misma línea, se encuentra el reconocimiento de que el alumnado no responde a las características de un grupo homogéneo como resultado de tener la misma edad. Los maestros/as, tanto de educación infantil como de primaria, destacan que cada alumno/a tiene sus propias características y necesidades siendo el papel de los maestros/as el de desarrollar diferentes estrategias para escuchar su voz y dar respuesta a todas las individualidades. En el fragmento siguiente, la maestra expone que a lo mejor la causa de percibir estas diferencias individuales no es sólo debida a que éstas se han acrecentado en los niños/as si no también a su sensibilidad para mirar y respetar la individualidad de cada niño/a. Este mismo argumento lo hacen extensible también al hablar de los alumnos/as quienes, según una de las maestras, son muy sensibles hacia sus compañeros, hacia el encuentro con él/ella y su bienestar:

P: ¿Cómo definirías a los alumnos de estos últimos años? ¿Qué destacarías de ellos?

R: Pues mira lo que me llama mucho la atención, ¿me dices, no ya de este ciclo, si no en general de estos últimos años?

P: En general, de estos últimos años.

R: Siempre lo comentamos las compañeras, que en los últimos años, los niños tienen más diferencias entre ellos. Son niños, como, con unos caracteres muy marcados, o igual es

que nosotras tenemos más experiencia, lo vemos así, lo percibimos mejor. Pero antes lo niños, yo creo, que eran más uniformes, en cuanto a inquietudes, a manera de ser, a manera de expresar. Ahora no sé, si es que nosotras lo percibimos más, que ellos también al tener más experiencias vitales se... (Corte de 2 minutos porque entra un padre) Bueno lo que me estabas contando es que en los últimos años percibías que había más diferencias entre los alumnos, pero ¿esas diferencias son entre niños y niñas, entre diferentes edades...? Entre cada uno, muchas individualidades, entre niños y niñas prácticamente yo no observo diferencias, pero sí entre cada niño. Igual también porque ellos se expresan más o les escuchamos más, no sé, todo puede ser.

(JDH_ANALISIS)

Otras de las reflexiones donde se refleja esta contraposición entre lo enunciado y los ejemplos expuestos, es cuando los alumnos/as son vistos como ciudadanos de pleno derecho y la infancia no es entendida como una etapa de preparación para el ejercicio de una ciudadanía futura. Es desde esta idea de infancia, donde los maestros/as defienden que la escuela debe ser un espacio de democracia donde se desarrollen las competencias necesarias para su ejercicio presente y futuro.

P: ¿Y a ti que te parece esa... a ras de que luego veas que verdaderamente el alumnado participe y no tome decisiones curriculares, qué te parece? ¿Te parece que podría tener sentido ampliar esos límites, podría... no tiene sentido porque es una cuestión que le compete al docente? ¿Qué opinión tienes sobre ello?

R: Para mí es una necesidad. O sea, para mí sería interesantísimo. Los niños necesitan aprender a expresar su opinión, los niños necesitan... o sea, como ciudadano, desde una perspectiva democrática, necesitamos vivir eso, vivirlo en nuestro espacio escolar; como una, como una especie de entrenamiento, de micro sociedad. Yo lo veo vital. Veo importantísimo que los niños aprendan a expresar, porque además, ellos sí no tienen otras formas de expresarlo, cuando el niño está a disgusto, cuando le aburre algo, cuando... tienen sus formas de decirlo. A lo mejor no son las apropiadas, pero en el fondo te están diciendo algo, que no les gusta, que les gustaría hacerlo de otra manera. Entonces abrir canales para que ellos puedan expresar y gestionar eso y que sus ideas se lleven a cabo, me parece una necesidad. Me parece que es necesario, mucho más en la sociedad en la que vivimos. [...]

(JAB_centro_ANALISIS_ORI)

Sin embargo, frente a estas visiones de una infancia llena de posibilidades, al analizar las experiencias que los propios maestros/as señalan como espacios de participación ésta queda limitada a los alumnos/as de mayor edad y a aspectos no nucleares de la vida escolar; lo que nos acerca más al concepto de infancia y adolescencia como un tiempo de espera, un período en el que “aún no pueden”, en el que son “incapaces de” hacer o decir, de participar, de opinar, de saber, de comprender.

P: Decías antes que desde 4º de primaria hay delegados

R: Sí.

P: ¿Por qué desde 4º EP?

R: Mira, empezaron los de tercer ciclo porque son los mayores y bueno... Y ahora este año, empezaron, yo creo, el año pasado, sí, y este año ya han decidido bajarlo un curso, bueno, por echarlo a rodar me imagino. En un futuro tercero también podrá tomar parte, me imagino, puesto que también son segundo ciclo. Y primer ciclo, no sé, igual se les ve pequeños todavía. Como hay cosas, reuniones, pues igual ahí ellos pues estaban un poco fuera de lugar, que se aburren, no sé. No sé ha plateado siquiera la verdad.

(JDH_ANALISIS)

De modo que cuando se profundiza en la idea de por qué son los alumnos/as de mayor edad los que disponen de estos espacios surgen afirmaciones relativas a que las ideas y propuestas de los niños/as de menor edad son simples o de escaso valor en la vida del centro/aula.

P: ¿Qué aspectos positivos y negativos tiene la participación del alumnado dentro del centro y de tu aula por ejemplo?

R: Es que hay muy poca. Yo soy de ese modelo también muy directivo, entonces de darles pocas posibilidades. Yo creo que aspectos positivos los tendría todos, porque realmente sería como hacerles un poco responsables también de pedir, de acostumbrarse a tener una visión más crítica de las cosas, a pedir lo que les interesa, a discutirlo, a plantearlo, a ver qué alternativas hay. Yo creo que ventajas tendría todas, cosas negativas yo no le veo ninguna, porque creo que además estamos, a lo mejor cuando esto se plantea en un instituto, en un centro de educación superior ya es diferente, pero aquí es que las demandas que podrían hacer los alumnos, sus intereses, son muy sencillos, o sea, que a ellos les interesa pues que los espacios del centro estén bien, que sus tiempos de juego estén bien repartidos, que se le solucionen supongo que los conflictos pequeños que puedan tener, y poco más. Yo creo que no habría ningún inconveniente en la participación, ninguno.

(JAB_centro_ANALISIS_AL)

Tras ejemplificar esta contraposición, hay que llamar la atención sobre una excepción encontrada, es el caso de las maestras de la escuela infantil, las cuales mantienen la misma imagen en ambos momentos, tanto en sus discursos como en los ejemplos que ponen. Quizás esto responda a que a lo largo de su trabajo en la escuela han ido elaborando un discurso compartido sobre la infancia y el papel de la escuela fruto de la observación diaria de los alumnos/as que les han permitido vislumbrar la capacidad de toma de decisiones de los niños/as de menor edad.

P: ¿Cómo resumirías tu trayectoria profesional hasta ahora? ¿Qué es lo que te parece más relevante?

R: Más relevante.

P: Sí, cómo la resumirías, de todo lo que has hecho en estos años.

R: ¿Pero fuera de esta escuela o sólo en esta escuela?

P: En toda tu trayectoria.

R: En general. Bueno, pues yo estoy sorprendida en toda mi trayectoria de cómo los niños se comunican tanto con los demás niños como con los adultos. O sea, de las relaciones. Porque la gente que no está trabajando con niños, pues a lo mejor los bebés, que les ve más pequeños o niños que no hablan, pues piensan que no se comunican ni saben expresar sus sentimientos y sus necesidades. Y la verdad es que la gente que trabajamos con ellos sí que al estar observándoles dices, ¿cómo pueden ser tan pequeños y relacionarse tanto? Así, lo más significativo las relaciones.

(EI_ANALISIS_MAESTRA_2AÑOS_2)

Si bien en este momento inicial parece que las maestras de la escuela infantil poseen un concepto de participación e infancia más complejo, debemos estar atentos a que este reconocimiento no les invite a pensar que no pueden continuar ampliando esos espacios, o que no estamos atentos a si únicamente disponen de un discurso cuya acción no se traduce con la misma complejidad.

No se puede terminar esta reflexión sin hacer mención a un hecho destacado por diferentes maestros/as: la presencia en las aulas de alumnos/as invisibles. Esta invisibilidad puede tener dos vertientes: una ligada al hecho de que dado que su comportamiento y rendimiento académico se ajustan a la norma y características valoradas por la escuela, y por tanto, no destacan de entre sus compañeros/as, son invisibilizados por aquellos que solicitan mayor atención. O bien, porque existen alumnos/as invisibles u olvidados que no son tenidos en cuenta cuando se diseñan las actividades y procesos educativos, reduciendo su implicación a la mera presencia y su actividad relegada a la mínima expresión. Esta invisibilidad de ciertos alumnos/as frente a los docentes puede estar asociada a: alumnos/as para los que la cultura escolar es excesivamente ajena a su vida fuera del aula por razones diversas: culturales, de lenguaje, de valoración social, etc., y que no encuentran su espacio en la escuela.

P: ¿Hay alumnos de esta clase que participan menos? ¿Por qué?

R: Si, sobre todo, hay una niña, gitana, que la pobre participa muy poco, pero porque no va con ella. Yo ya no sé qué hacer porque ella está contenta, vienes contenta, trabaja bueno, no está mal, pero luego yo veo que en los procesos grupales, en las opiniones, ella está descolgada porque ella tiene, el mundo que vive en su entorno no tiene nada que ver con este mundo. Entonces no engancha, no engancha con los otros niños, con los gustos, ni con la manera de vivir, ni de ver la vida, es otra cosa y es muy difícil hacer que eso encaje. Me doy cuenta que cuando hacemos, ella está sola aquí de niñas gitanas, en la clase de al lado hay otra niña, pues cuando hacemos actividades de nivel siempre las dos se ponen juntas. Sin embargo, en las actividades de clase tienes que andar a ver cómo la metes, con quién la mete, y los niños la aceptan y ella también se lleva bien con ellos, pero no ves una verdadera comunicación y a la hora de participar le pasa eso, que muchas veces yo me doy cuenta de que no le interesa, de que le da igual cuando... los demás se implicaban, y dicen "ay, sí" y les gusta que su opinión salga adelante, y ella, no le interesa, probablemente en su casa tampoco participe mucho a la hora de tomar alguna decisión. Difícil asunto.

(JDH_ANALISIS)

O puede estar ligada a alumnos/as con dificultades de aprendizaje que son relegados a la mera observación o apartados de la actividad del resto de compañeros.

P: Y por ejemplo con relación a los niños y niñas con necesidades educativas especiales o con dificultades de aprendizaje, ¿participan igual que el resto de los compañeros y compañeras, cómo...?

R: No. Ahí por ejemplo sí hay una clara diferenciación, mira, gracias por decírmelo. Hay niños que ya tienen como su etiqueta y su rol y cuando se estructuran actividades muy grandes es muy difícil que haya alguien que piense en ellos. En adaptar esa actividad para que ellos también puedan participar. Se les deja participar de una manera más pasiva, o incluso, bueno, como esto no lo va a poder hacer pues que haga otra cosa. Aunque la idea no es esa y a veces es verdad que sale gente con buena voluntad, "vamos a intentar hacerlo", la tónica no es esa. La tónica no es pensar en ese alumno con necesidades educativas, no. Y sería interesante.

(JAB_centro_ANALISIS_ORI)

Esta invisibilidad y, por tanto, la escasa oportunidad de participar lleva a que existan alumnos/as, que por copar los espacios de diálogo, sean "aventajados" participativamente hablando al poder aprender estrategias de diálogo y argumentación. Mientras que otros/as, al no tener estas oportunidades, no

desarrollan las estrategias necesarias para participar de los debates, tomar decisiones y hacer respetar su voz.

P.: Más abierta. ¿Tú dirías que hay grupos o personas que participan menos?, ¿por qué?, ¿qué se podría hacer ante esa situación? Por ejemplo, pues no sé, las niñas participan menos que los niños o los de un determinado grupo más minoritario participan menos, no sé, ¿qué te parece?

R: Sí.

P.: ¿Y qué grupos te parece que participan menos?

R: Pues aquellos en que no se les ha enseñado a participar. No sé cómo decirte. Es decir cuando... a lo mejor es que yo estoy también confundido pero si tú a un grupo le enseñas a participar y fomentas la participación de que nadie se quede fuera, entonces es más fácil que después dentro del centro no sean así. Contra más mayores son pues se van tomando más decisiones, más actividades participativas y también hay un problema: que los que no participaban se van quedando cada vez más atrás, es decir; esa diferencia que en principio no se notaba se convierte en los niños y niñas aventajados, participativos y tal, y los otros que siguen detrás porque no se les ha dado la opción de... debieran empezar desde abajo, todos. Uno les cuesta más, otros son más tímidos, no están acostumbrados, su ritmo familiar no les da pie a que tengan esto y luego, pues, ¿cómo se puede evitar? Pues empezando desde pequeñitos y obligándoles entre comillas a que hay que participar y hay que tomar decisiones. [...]

(JAB_centro_ANALISIS_DIR)

Una mirada al concepto de infancia y adolescencia	
Desde la visiones de infancia como un momento de espera...	... hacia la una mirada del niño/a como un ser lleno de posibilidad de acción.
Existe una contraposición entre la definición que hacen de los alumnos/as... <ul style="list-style-type: none"> — Con capacidad de tomar decisiones — No son un grupo homogéneo por tener la misma edad — Ciudadanos activos ...y la limitación de los espacios de participación al alumnado de mayor edad y objetos de escasa relevancia. La presencia de alumnos/as invisibles (por razones de cultura, etnia, capacidad, comportamiento, etc.) en las aulas.	Las maestras de educación infantil muestran una imagen de infancia con capacidad.

Tabla 33. Una mirada al concepto de infancia y adolescencia.

a.1.3 Los espacios de participación existentes en la escuela y aquellos donde la participación del alumnado puede aumentar

En este proceso de reflexión con el propósito de ir ampliando el concepto de participación es imprescindible iluminar el debate desde la realidad de cada centro, de experiencias concretas de participación que se estén desarrollando así como oportunidades pérdidas. Por ello, se hace necesario conocer cuáles son los espacios en los que se reconoce la existencia de participación de los alumnos/as y en cuáles es más limitada y puede ampliarse.

a.1.3.1 **Cómo se configuran los espacios de participación del alumnado existentes en las escuelas.**

En relación a este apartado, debemos señalar que las ideas y reflexiones que aquí surgen responden a cómo se configuran los espacios de participación existentes previamente a las experiencias que aquí se documentan y responden a los espacios donde los maestros destacan que existe una mayor autogestión por parte del alumnado. Además, aunque todos ellos se definen por ser oportunidades de participación el grado de poder del alumnado varía.

La mayoría de los espacios de participación señalados en los que el alumnado dispone de poder para tomar decisiones, responden a ámbitos o temas ajenos a los aspectos curricular, organizativos y o de gestión nucleares de la vida escolar, es decir, queda relegada a temas accesorios y poco centrales de la vida escolar, como por ejemplo, “el día de” (de la Paz, de la Magosta, de Navidad, etc.)...

P.: Y si tuvieses que hacer una pequeña descripción de cómo y cuándo se participa en el centro, ¿qué podrías describirnos?, ¿qué actividades crees tú que son las que están invitando ahora mismo la participación en el centro? No lo que se podría hacer, sino lo que ya se hace.

R.: Bueno, pues la típico, el día de la paz, la anualidad, luego celebramos también carnavales. Es decir, cosas muy puntuales en las que sí se hacen actividades de todo el colectivo. Pero, aparte de esas... [...].

(JAB_aula_ANALISIS_3)

Si bien, debemos señalar que se reconocen, aunque con una presencia mucho menor, algunas iniciativas ligadas al currículum. Debemos señalar que la mayor parte de estas iniciativas responden a espacios de participación restringida y definidas por ser dinámicas muy estructuradas y directivas que, más que facilitar la participación, la constriñen y delimitan. En el ejemplo que se presenta a continuación, recogido en una de las observaciones del aula de 4^º de educación primaria, puede verse reflejado como una actividad de resolución compartida de una tarea de clase y, por tanto, de la producción de un conocimiento colectivo, se ve limitado por pautas muy estructuradas de trabajo.

Interviene para decir:-“Delegado, recógeme las fichas”. El delegado de la clase B (A) se levanta de su mesa y comienza a recoger las fichas de las fracciones sobre las que han venido trabajando. Mientras el delegado va recogiendo las fichas J (D) dice:-“Vamos a pasar a las divisiones”. En ese momento se arma un poco de revuelo y se rompe el silencio que hasta ese momento ha sido el clima dominante en el aula. Hablan entre ellos y algunas de las personas cambian de cuaderno. Los alumnos de la última fila aprovechan para mirar qué es lo que estoy haciendo. J (D) pide ayuda a los alumnos para que le dicten las divisiones que tienen que hacer las compañeras. Mientras tanto, el delegado sigue recogiendo las fichas. Para realizar el ejercicio utiliza las dos pizarras existentes en el aula, de forma que son tres alumnas las que salen a resolver las divisiones que ella está escribiendo en el aula. Una vez que ha escrito las divisiones que le han dictado algunos de los alumnos comenta en voz alta:-“¿Salen los tres niños o niñas a los que les toca salir? Si vemos algo mal levantamos la mano pero no los interrumpamos”. H(A), J(A) y K(A) salen a la pizarra y comienzan a resolver las divisiones que J (D) ha escrito en la pizarra. Algunas personas levantan la mano pero, tal y como ha pedido J (D), no intervienen. O (A) habla y dice que la división de una de sus compañeras está mal. Algunos replican para recordarle que tiene que levantar la mano. Si bien hay varias personas que tienen la mano levantada, resulta sorprendente ver cómo permanecen en silencio y con la mano levantada mientras las compañeras se

encuentran en la pizarra resolviendo las divisiones. M(A) y L(A) hablan entre sí mientras que L(A), M(A), O(A), B(A), F(A) y F(A) permanecen con la mano levantada. Al cabo de un rato, algunos alumnos bajan las manos y J(D) dice que si no ve las manos levantadas entiende que las divisiones están bien. H(A) se sienta y J(D) pregunta si tienen algo que decir. Algunos alumnos señalan que hay un cinco que está mal colocado. [...]

(JAB_aula_ANALISIS_2)

Tan sólo en uno de los ejemplos, encontramos una participación más profunda. El ejemplo lo encontramos en las maestras del primer ciclo de educación infantil, que explican que los niños/as de sus aulas disponen de un amplio espacio de toma de decisiones en la actividad educativa central de la vida del aula: las propuestas educativas. Así los alumnos/as deciden a cuál de las propuestas acuden, cómo interaccionan con los materiales, el tiempo que quieren utilizar con esa propuesta, etc.

P.: Pensando en la participación y en los niños y niñas en concreto. ¿Crees que estos niños sienten que participan lo suficiente en la vida del centro y del aula y cómo llegas a esa conclusión, cómo ves tú que ellos manifiestan que participan? [...]

R.: No, yo, a ver, yo creo que especialmente en 2-3, hay un espíritu democrático, o sea. Ellos pueden escoger incluso la propuesta que quieren porque ellos tienen la libertad de decir, hoy queremos jugar a esto y nosotras podemos preparar eso a lo que ellos quieren jugar y luego en la asamblea ellos pueden elegir a cuál de las dos o tres o las propuestas que sean que quieren ir, y una vez que han ido y pueden, tienen la posibilidad de confundirse y de deshacer el entuerto y volver otra vez a dónde... porque se han confundido y volver otra vez a la... y ellos se sienten satisfechos de tener esa posibilidad y participan de la recogida, y es un grupo en el que es normal la democracia. Es como muy evidente, pero yo creo que en 1-2 y en bebés, también hay en la medida de las posibilidades, un sentimiento de participación porque por ejemplo, en el aula de bebés pues hay varios espacios, hay varias zonas, cada uno puede estar jugando en la que prefiere jugar. Puede participar activamente recibiendo en qué espacio quiere jugar, qué material le interesa, qué material no le apetece, puede expresar cuando necesita algo a través del llanto, de la sonrisa, de los gestos. O sea, yo creo que se respeta la participación de los niños en la medida de las posibilidades. Igual que en el aula 1-2, pues bueno, se procura que ellos ya sobre todo avanzado el curso, empiecen a escoger también sus...

(EI_ANALISIS_MAESTRA_2AÑOS)

Una de las iniciativas señaladas en sus discursos, tanto en la etapa de educación infantil como de primaria, es el uso de la figura de alumnos/as responsables. En algunos casos la responsabilidad está relacionada con aspectos puntuales como la elección del libro o de la canción del día, mientras que en otros casos la responsabilidad ofrece a los alumnos/as la oportunidad de ser moderadores de las asambleas y otorgar el turno de palabra, o como responsables de algunas de las decisiones tomadas, por ejemplo, tras una asamblea sobre el mantenimiento del aula (hay fluorescentes fundidos que no son cambiados) los alumnos/as acuerdan pedirle al personal de mantenimiento el cambio del mismo o la compra de uno nuevo, para lo cual eligen un responsable que, en nombre de la clase, lo solicite.

CL(A). pide la palabra y dice que ha visto a otra, L. (A), comprando una cobaya. Ambas comienzan una conversación para aclarar si CL(A). vio o no a L(A). Ésta dice que ella ayer no estaba en el tienda sí que fue a "inglés, baile regional y a casa" Mientras hablan

S. (A) se levanta y le dice a la T (D). "no vamos de excursión, mamá me dio el papel", se refiere a la autorización firmada. CL. (A) concluye que "era parecida a ella". T (D) invita a J(A). a que siga dando la palabra a sus compañeros. J(A). le pregunta si él puede decir algo, la T (D) le dice que sí. J(A)." yo vi a V(A). una vez y a Al(A). yo no le vi pero me vio él". Al(A)., sin darle la vez apunta "cuando salía del médico". J. (A) se dirige a mí y me dice: "cuando fui a comprar juegos cogían las ardillas con la mano y se escapaban". H(A)."vamos J(A).", indicándole que de la palabra. La J (D) "A (A) ayuda a J(A)." J(A). da la palabra a L(A):"el lunes vi a H(A). comprando fruta". Mientras alguien pregunta "¿cuándo hacemos adivinanzas?", a lo que no hay respuesta. La J (D):"dejemos a A(A) que de la palabra" A da la vez a Y(A) "vi subir en el autobús a (señala a una alumna cuyo nombre no recuerdo) cuando vi a mi abuelo".

(JDH_ANALISIS_2)

Junto con los responsables de aula, los representantes de grupo es otra de las estrategias participativas que en mayor grado surgen. Sin embargo, son iniciativas aisladas, poco estructuras y que necesitan de procesos paralelos que los completen. Así, los maestros/as señalan como en ocasiones, aun existiendo la figura de delegado de aula, sus funciones no están definidas y quedan más bien abiertas a la "buena disposición docente".

P.: Y con relación a los delegados y delegadas ¿cómo funciona, qué utilidad tienen? ¿De eso tienes conocimiento?

R.: Yo creo que básicamente se eligen porque yo creo que eso sí que hemos entendido todos como que es algo que hay que hacer, y que está bien que tenga su representante, pero yo creo que no tienen eso, que no tienen una función ahí muy definida. A lo mejor en cada aula tienen sus tareas opuestas por el tutor, que a lo mejor tienen más que ver con tareas que ni siquiera serían de la incumbencia del delegado, pero no sé, me imagino que es como el que representa, no sólo el que representa más al grupo sino el que asume más tareas así de más responsabilidad en la clase, pero tampoco sé muy bien, nunca he tenido... cuando yo he hablado con los alumnos nunca se me ha presentado el delegado a explicarme nada de... a plantearme nada, no sé, no tengo ni idea.

(JAB_centro_ANALISIS_AL)

En esta misma línea, encontramos como, aun en el caso de tener funciones delimitadas como representantes de sus compañeros/as en el diálogo con el equipo directivo, este rol se ve limitado a una mera formalidad, ya que no es dotado de un contenido ni de canales de comunicación de los delegados/as con sus compañeros/as, queda esta vía de diálogo relegada a la voluntad docente o a espacios y momentos no académicos.

P.: Antes hablabas de que son los delegados de quinto y sexto los que hablan con el equipo directivo, ¿y cómo se comunican los delegados con el resto de compañeros?, ¿en cada aula tenéis articulado algún tipo de sistema o cada uno decidís un poco...?

R.: No, no.

P.: Por ejemplo en tu clase...

R.: A mí se me avisa cuando va a haber una reunión de delegados con el equipo directivo y entonces se lo hago saber a los delegados para que recojan pues si hay algo que cualquier niño o niña quiera tratar en esa junta o llevar a cabo, y entonces lo comunican ellos. Ellos, a su vez, no me digas cuándo, ni cómo, porque no me he preocupado cuáles son las vías que tienen de comunicación con el resto de los delegados, y bueno, pues así funciona de aquella manera.

P.: ¿Y por ejemplo en tu aula?, ¿tú articulas algún momento específico para que ellos hablen con los delegados o...?

R.: No.

P.: No. O sea, ellos cuando tienen algo que comunicarse ahí de manera digamos, informal, se lo comunican.

R.: En los espacios en común que tienen en el patio, que es donde se ven todos en el mismo momento y a la misma hora. Ese es el lugar donde ellos se comunican, claramente. Pero no está establecido de ninguna manera que hubiera espacios y tiempos para que se comunicaran entre sí con los delegados.

(JAB_aula_ANALISIS_3)

Otro ejemplo de la existencia de espacios de participación, surge del relato de algunos de los docentes sobre las estrategias metodológicas que utilizan, por ejemplo, los grupos cooperativos. Es en estas experiencias educativas, que los maestros/as definen bajo el término de aprendizaje cooperativo, donde los alumnos/as experimentan un mayor espacio de decisión en las aulas. Sin embargo, no podemos dejar de llamar la atención sobre la necesidad de profundizar en el concepto de aprendizaje cooperativo, ya que lo que pudimos observar y comprender desde sus discursos, es que utilizan el término de “aprendizaje cooperativo” para explicar el trabajo en el aula en grupos. Dos conceptos, trabajo en equipo y grupos cooperativos, que, si bien tienen aspectos comunes como la agrupación de los alumnos/as en equipos reducidos, difieren en su esencia. Sólo podemos hablar de aprendizaje cooperativo cuando la estructura de la actividad asegura la participación equitativa de todos los miembros del grupo y potencia la interacción entre ellos/as, con la finalidad de que todos los miembros aprendan, en el mayor grado posible, los contenidos escolares y los contenidos para aprender a trabajar en equipo.

P.: ¿Dónde crees tú que fomentas esa participación del alumnado de tu clase?

R.: Pues si hablamos de materias, lo que te he comentado antes. En conocimiento del medio están trabajando de una manera cooperativa, desde luego un aprendizaje cooperativo muy bueno, con un nivel muy alto. Están presentándose trabajos en Power Point de una calidad extraordinaria y con una autonomía de la que te hablaba antes, pues muy buena.

P.: ¿Qué mecanismos utilizas para fomentar esa participación? Además de los grupos cooperativos, ¿utilizas algún otro tipo de estrategia o simplemente...?

R.: Quizá lo haga, pero de una manera inconsciente.

P.: De forma inconsciente.

R.: Conscientemente sé que se trabaja en aprendizaje cooperativo, pero probablemente inconscientemente lo haga de otras muchas maneras. Pero inconscientemente.

(JAB_aula_ANALISIS_3)

En la línea de la presencia de espacios de participación sobre aspectos no nucleares de la vida del aula, encontramos, en las escuelas de esta investigación, la existencia de un momento (habitualmente en la asamblea, en el desarrollo de las rutinas del aula, o en los momentos de entrada y salida del centro), en los que los alumnos/as pueden compartir con sus compañeros/as y/o la maestra/o aspectos de su vida fuera del aula. Responden por tanto a momentos en los que se generan, en la mayoría de los casos de manera casual y puntual, un espacio de escucha en el

que los alumnos/as pueden compartir experiencias e ideas con sus compañeros/as importantes para ellos/as pero que no tienen espacio en la actividad educativa. Es un tiempo, que en la mayoría de los casos se entiende no educativo, que aunque se produce dentro del espacio lectivo, no le otorgan valor educativo. Lo cual queda reflejado en comentarios tales como él se recoge en el siguiente fragmento de observación:

Mientras se van colocando y dejando sus cosas en la percha, algunos alumnos se acercan a J (D) para contarle cosas. J (D) se acerca a mí y me dice “es el tiempo de la señorita Pepis”.

(JAB_aula_CONSULTA_2)

a.1.3.2 Espacios donde la participación del alumnado pueden ser ampliada.

En este momento, debemos llamar la atención sobre el hecho de que, si bien es cierto que los adultos enuncian la necesidad de ampliar los espacios de participación del alumnado en todos los aspectos de la vida del centro, cuando se disponen a imaginar proyectos concretos, aluden a objetos y espacios no nucleares: el diseño y gestión de las actividades que se desarrollan en el tiempo no lectivo en el marco del programa PIPO; y el espacio y tiempo de recreo. Una propuesta de espacio en el que los alumnos/as pueden iniciar un proceso de mejora que, dependiendo de cada centro, recoge aspectos diversos.

— En primer lugar, hacen referencia a cómo se organiza y utiliza el espacio. Por ejemplo, en uno de los centros se señala que el recreo es un espacio con una división, a través de líneas imaginarias, entre los alumnos/as de las diferentes etapas educativas. Si bien hay un único espacio donde conviven todos los alumnos/as del centro, este está dividido en un lugar para los alumnos/as de primaria, otro para infantil.

P: Si en tu centro se decidiera emprender un plan o una actividad de mejora, ¿qué se podría mejorar y cómo crees que lo podríamos hacer?

R: Yo primero mejoraría eso, partiendo de que los niños necesitan aprendizaje significativo de verdad y segundo, yo mejoraría, para mí muy importante, es mejorar los recreos. Yo creo que tenemos la gran virtud de tener los recreos juntos, infantil y primaria, pero están juntos pero separados. Primaria está por un lado e infantil por otro y yo creo que es enriquecedor que estén... que se hagan más actividades de recreo, que se hagan más, ahora tenemos el recreo compartido y todos con pelota, ahora jugamos todos a la mariquitilla, ahora jugamos todos a la cuerda. Sé que es más responsabilidad y habría que estar más gente en el recreo pero yo creo que sería una parte para cambiar.

(JAB_etapa_ANALISIS_4_años)

— En segundo lugar, hace referencia al tipo de actividades y juegos que se dan en el recreo, ya que estas ayudan a definir las relaciones entre los alumnos/as:

P: Ya. ¿Me podrías describir con todo detalle que puedas como son los tiempos de recreo del centro? Pues como se distribuyen los espacios, los tiempos, como se agrupan los alumnos, qué dinámicas de inclusión y exclusión hay, qué papeles tiene el profesorado,

un poco todo lo que puedas contarme sobre los tiempos de recreo.

R.: Pues el tiempo de recreo a mí me preocupa mucho. Es una cosa de la que hemos hablado mucho, a veces, y realmente luego nunca se ha llegado a hacer nada sistemático. Se ha conseguido hacer el día sin balón, que es los viernes y los alumnos han empezado a auto regular y auto gestionar sus formas de alternativas. Se les empezó a dar la comba y tal, y juegan niños y niñas, no solo las niñas e incluso ya lo hacen otros días, no tiene por qué ser solo el viernes. Y ellos se han dado cuenta que la cuerda para saltar y demás lo pueden hacer otros días, no solamente el día sin balón. [...]

(JAB_centro_ANALISIS_ORI)

— En un tercer momento, en el caso de la escuela infantil, se destaca la necesidad de diseñarle como un entorno donde los elementos naturales estén más presentes.

P.: Si en esta escuela se decide emprender un plan o una actividad de mejora, y ¿qué se podría mejorar, por qué y cómo crees que podría hacerse?

R.: O sea, un proyecto de Escuela.

P.: Sí, que ya concretamente nos decimos: vale, nos lanzamos a hacer el proyecto, un proyecto de mejora. ¿Qué se podría hacer, por qué y cómo?

R.: Hombre, por ejemplo tenemos un proyecto de mejora que a mí me gustaría mucho hacer que sería el del exterior. El de los espacios exteriores, porque, bueno, tenemos unas instalaciones exteriores que se pusieron en su día y tal, pero sí que tenemos una espinita ahí clavada siempre que nos apetece mucho rediseñar el espacio exterior y convertirlo en algo más natural. Es una cosa que yo creo que a todas nos interesa, nos apetece. A lo mejor quitar un poco la gallina, y el loro, y el balancín y el tobogán y poner, bueno, pues más elementos naturales, madera, troncos, tal, y yo creo que eso sería una cosa que nos interesaría a todos, que incluso creo que participaría la familia, o sea, que podría ser algo que nos engloba a todos los miembros del centro, y que necesitaría pues eso, un proceso de documentación, una reflexión, una planificación y luego ya pues un cálculo de presupuesto y una puesta en marcha. O sea, que sería un proceso yo pienso en un proyecto largo. O sea, un proyecto general.

(EI_ANALISIS_MAESTRA_2AÑOS)

Aunque los espacios de participación existentes en este momento inicial parecen que ofrecen oportunidades limitadas y no nucleares de participación, los maestros/as destacan la necesidad de aumentar la participación del alumnado en los procesos de planificación, toma de decisiones y desarrollo del currículo como un elemento central para mejorar la experiencia educativa del alumnado, lo que dibuja un escenario de posibilidad de trabajo. Al mismo tiempo, comenzar el diálogo con el reconocimiento de los esfuerzos de los maestros/as por escuchar a sus alumnos/as, por mínimos que parezcan, ayuda, por un lado, a crear un buen clima de trabajo y, por otro, a dejar constancia de que este momento no es un juicio, si no que pretendemos es pensar sobre qué ámbito podemos aumentar dicha participación.

Los espacios de participación de las escuelas	
Espacios de participación existentes en la escuela...	...aquellos donde la participación del alumnado puede aumentar.
<p>El “día de”: día de la Paz, día la Magosta, de Navidad, etc.</p> <p>En el currículo, de manera restringida y excesivamente estructurada.</p> <p>Las propuestas educativas del día por parte de los alumnos/as de la escuela infantil.</p> <p>Alumnos/as como responsables o representantes de su grupo.</p> <p>El trabajo en grupos en algunas asignaturas.</p> <p>Espacio de diálogo espontáneo en los momentos de acceso al centro o en la asamblea.</p>	<p>El diseño y gestión de las actividades que se desarrollan en el marco del programa PIPO.</p> <p>El espacio, tiempo y actividades del recreo.</p> <p>El espacio del jardín.</p>

Tabla 34. Los espacios de participación de las escuelas.

a.1.4 Barreras y apoyos que dificultan o facilitan la ampliación de los espacios de voz del alumnado

El último tópico sobre el que reflexionar en este momento inicial es el relativo a las barreras y apoyos que, desde el punto de vista de los docentes, dificultan o facilitan respectivamente la puesta en marcha y ampliación de espacios de voz del alumnado. Identificar cuáles son los aspectos, procesos, agentes o estructuras que pueden facilitar, o en su defecto, dificultan el proceso es esencial para fomentarlas o buscar alternativas que las superen.

a.1.4.1 Aspectos que dificultan el inicio y desarrollo de iniciativas de voz del alumnado.

En torno a las barreras o aquellos elementos, procesos, estructuras, normas que dificultan la puesta en marcha de iniciativas de participación y voz del alumnado se encuentran algunas reflexiones que ya se han recogido con anterioridad, como la presencia de conceptos de participación e infancia en sus visiones más restrictivas y reduccionistas, y otras, más ligadas a dificultades que sitúan el foco en elementos internos, es decir, aquellas normas, ideas, procesos, estrategias o prácticas propios de la vida del aula y de la organización y funcionamiento del centro. Entre estas segundas destacan dos aspectos: las normas del centro y los horarios de clases.

La presencia excesiva de normas de centro y/o del aula y el cumplimiento estricto de las mismas, en ocasiones, suponen un obstáculo, un elemento que dificulta que se generen espacios de diálogo que concluyan en la toma de decisiones. Un ejemplo lo pudimos observar en el aula del primer ciclo de educación infantil. Las maestras habían organizado dos propuestas educativas diferenciadas. Cada alumno/a tenía la posibilidad de elegir la propuesta a la que quería dirigirse, sin embargo, uno de los alumnos/as no pudo elegir ya que existe

la norma de que sólo puede haber un número limitado de alumnos/as al mismo tiempo en cada propuesta educativa. De este modo, el cumplimiento estricto de una norma que busca regular el proceso de aprendizaje se convirtió una barrera que originó que un alumno no tuviera las mismas posibilidades de elección que el resto de compañeros:

L. (A) se acerca a S (D) que está de pie junto al mueble con los cuentos, el CD y demás elementos..., parece que no quiere jugar con las bandejas. "Tú juega a lo que quieras, le dice S (D), y si no vete al hall". Seis niños y niñas han elegido las bandejas como propuesta, M(A) ha preferido las construcciones y los animales y L. finalmente se acerca a las bandejas. L(A). se acerca a S (D) y le dice que quiere salir al hall; le dice que cuando haya un sitio. S (D) está sentada en el banco que ha utilizado para la asamblea tomando notas en una libreta mientras el grupo trabaja de manera autónoma. L(A) coge un cojín y se sienta al lado de S (D) En ningún momento ésta le indica lo que tiene que hacer. Se vuelve a levantar y deambula por la clase hasta que decide quedarse en las construcciones. S (D) se levanta y hace fotos de los grupos. M(A) cambia de actividad y se acerca a las construcciones.

10h. 22m. Los niños de las bandejas enseñan a S (D) lo que están haciendo: metiendo bolas de colores en botes, en las hueveras... En este momento hay cuatro niños en la propuesta de las bandejas, aunque M(A) deja las construcciones y vuelve a ellas. Los que están en las bandejas juegan de manera individual, no interactúan, no hablan entre ellos, una situación diferente de aquellos que están en las construcciones que juegan en equipo. L(A). vuelve a insistir que quiere salir al hall. S (D) le vuelve a contestar lo mismo: cuando haya un hueco.

(EI_ANALISIS_3_2)

Junto con el cumplimiento estricto de las normas, el modo en el que se confeccionan los horarios escolares, en ocasiones, se presenta como una dificultad para el desarrollo de procesos de diálogo y trabajo que no responden a tiempos rígidos y compartimentados en asignaturas. Su cumplimiento estricto, produce que en ocasiones las actividades deben terminar, aunque la actividad esté en desarrollo, dado el horario o bien que algunas propuestas de los alumnos/as no puedan ser atendidas porque tienen que estar desarrollando otras asignaturas.

P: Vamos a hacer un ejercicio de imaginación. Trata de describirnos un poco cual es un día tipo en tu clase, cómo trabajas, qué cosas deciden habitualmente los alumnos, qué cosas pueden elegir. O sea, en primer lugar si te parece nos describes un poco cómo trabajas un día normal en clase, no estos días que son un poco extraordinarios, un día normal y luego dentro de lo que los alumnos pueden elegir y participar y demás, qué cosas pueden decidir.

R: Bueno, en primer lugar te comentaré que estamos ajustados a un horario, y tanto es así que tú tienes que estar cumpliendo en ese momento lo que tu horario personal ha mandado o has mandado a la Consejería como tu horario personal, no te puedes salir ni escapar de ahí. Si tú tienes a primera hora matemáticas, tú de 9 a 10 sabes que tienes que estar dando matemáticas, de 10 a 11 tienes que estar dando lengua, porque además los horarios de los especialistas se ajustan a ese horario. Claro, no puedes tú estar dando matemáticas y de repente viene el especialista en música y dices no, déjamelos porque no he terminado. No, las cosas llevan un orden y tienes que ajustarte a ese horario. Y dentro de ese horario normalmente las instrumentales ponerlas en primeros tiempos de la mañana, y luego pues educación física suele estar ya más avanzada la mañana, y al final cuando me toca a mí como tutora estar con ellos, en las últimas horas, pues las utilizo para artística, conocimiento, cosas donde ya trabajan ellos de otra manera, no necesitan estar tan concentrados en su trabajo personal. [...]

Del mismo modo, la organización y selección de los apoyos educativos destinados a la atención a la diversidad suponen, en ocasiones, una barrera en la presencia e implicación del alumnado en la vida del aula, sobre todo en el caso del alumnado que se ve obligado a recibir los apoyos educativos fuera de su aula de referencia. Un aspecto que les incomoda y les hacen sentir escasamente integrados en el aula al dejar en evidencia una diferencia con sus compañeros/as.

P.: En relación a su trabajo, ¿ellos deciden y trabajan con una actitud positiva, cómo ven ellos esa... cómo crees que sienten ellos ese espacio en el que están trabajando contigo?

R.: Pues mira, algunos no quieren ni... o sea, si por ellos fuera no vendrían nunca porque les cuesta, para ellos salir de clase es un poco ponerse en evidencia con el resto de los compañeros, y yo entiendo que eso les hace sentirse a veces mal. Otras veces pierden actividades que a lo mejor les estaba pareciendo más interesantes en su clase que las que van a hacer conmigo, entonces ya bajan ahí de morro todo el camino. Pero en general son críos que... es que es un poco como te dicen que lo tienes que hacer, pues lo hacen. Respetan mucho esta parte de la autoridad, entonces ni se lo plantean, protestan, vamos, nunca salen en actividades en las que van con los especialistas, ni a música, ni a educación física, esas clases les gustan mucho, entonces ahí nunca les sacamos. Y si alguna vez tienen que salir ahí sí que salen enfadados, renegados y protestando y negándose, pero en general, bueno, lo asumen como parte. Hay que hacerlo, a mí no me dan opción a elegir, deben pensar, es que yo aquí no tengo posibilidades de elegir. Alguna vez cuando se da el caso a principio de curso, si se da la posibilidad que no siempre se da, sí que les pregunto cuando les gustaría, o sea, más que cuándo, cuándo no les gustaría salir, pero bueno, al final hago muy poco caso porque como hay que mirar los horarios de todos los grupos para encajar ahí horas, pues es un poco a mi criterio.

Otra de las barreras que con más insistencia está presente en las conversaciones con los maestros/as y en las observaciones es el desarrollo de un rol docente desde un enfoque técnico, por ejemplo, la excesiva directividad, no respeto a las decisiones de los alumnos/as o manipulación de las mismas, la valoración de que el conocimiento valioso es aquel que se desprende de las disciplinas, y, por último, la débil cultura de colaboración entre los docentes.

Si bien los maestros/as defienden que una excesiva directividad por su parte limita la posibilidad de que los alumnos/as formen parte de la discusión y toma de decisiones, la mayor parte de ellos/as destacan que su papel en el aula es excesivamente autoritario y directivo. Por ejemplo, el siguiente fragmento de observación, realizada en un sesión de matemáticas en el aula de 4º EP, responde a una sesión muy estructurada, en la que el alumnado no cuenta con demasiados espacios para intervenir, y estas están delimitadas a los turnos organizados por filas o cuando la tutora les da la palabra, siempre si previamente han levantado la mano.

Pide a P(A) que continúe leyendo el ejercicio. P(A) lee el ejercicio concluyendo con la siguiente pregunta: -"¿Qué parte de los calcetines son grises?". El alumno contesta y J (D) replica: -"¿Cómo se hace en forma de fracción, qué ponemos en el numerador y en el denominador?". P(A) contesta:-"Tres en el numerador y siete en el denominador". J (D) asiente: -"Muy bien, pues lee la fracción". P(A) vuelve a intervenir: -"Tres séptimos". J (D) aprovecha para repasar el concepto de numerador: -"El numerador

siempre indica la parte que tomamos del conjunto". Da la palabra a D(A) y ésta realiza la pregunta recogida en el material. D(A) dice: "¿Cuál es el denominador de esa fracción?". Ella misma contesta: -"7"- J (D) interviene y lanza una pregunta a C(A): "Y si te hiciera otra pregunta, ¿qué fracción de los calcetines son grises? ¿Qué me dices?". C(A) contesta lo siguiente: -"Tres séptimos". En ese momento, J (D) toma la palabra con la intención de repasar algunos conceptos que han visto en otras clases. Para ello, realiza una pregunta en voz alta: -"¿Alguien me dice cómo se comparan los de igual o el mismo numerador?". J (D) contesta: -"Es mayor la de menos denominador y menos la de mayor". J (D) asiente y a continuación pide a la alumna A(A) que lea el Recuerda (del material con el que están trabajando en esos momentos). Cuando ha terminado pide a B(A) que continúe leyendo la segunda de las partes del recuerda. Cuando ha terminado de leer le pregunta: -"¿Lo podrías decir con tus propias palabras o no lo entiendes muy allá? Lee de nuevo el segundo punto". B(A) lee de nuevo la frase y J (D) le pregunta: -"¿Qué significa eso? ¿Qué entiendes?". J (D) vuelve a tomar la palabra y comenta a B(A): -"Estamos aprendiendo fracciones que tienen el mismo... ¿El mismo qué?". B(A) contesta: -"Numerador. Un tercio y un cuarto". J (D) señala a una de las cartulinas que tienen pegadas encima de la pizarra y dice: "Ahí tiene la chuletuca... Mayor la de menor...". B(A) contesta de nuevo: -"Un cuarto". J (D) vuelve a explicarlo de nuevo: -"Ante igual numerador la de mayor numerador es la menor". A continuación se dirige a D(A) y le pide si puede explicar qué es lo que sucede con aquellas fracciones que tienen igual denominador. J (D) le pide un ejemplo y ésta le dicta algunas fracciones: -"Un cuarto". J (D) interviene: -"Podemos poner algo diferente". D(A) pone su ejemplo: -"Cinco sextos y siete sextos". J (D) señala de nuevo a la cartulina: -"En la chuletuca que hemos puesto ahí nos indica que es mayor la de mayor denominador". D(A) contesta: "Siete sextos".

(JAB_aula_ANALISIS_2)

Profundizando sobre el rol docente, otra de las barreras de participación que encontramos responde a momentos en los que los maestros/as no respetan las decisiones tomadas por los alumnos/as. Por ejemplo, en el siguiente fragmento de observación se ve como la maestra, tras dar la opción a un alumno de continuar o no la actividad, éste responde que quiere terminarla. Sin embargo, la maestra comienza a insistir para que continúe y el alumno, entendiéndolo posiblemente como una norma, sigue con la actividad.

La A (D). va a por la escoba y se pone a barrer, mientras lo hace se dirige a un alumno y le pregunta si ya ha terminado "¿no quieres jugar más?", el alumno responde que no y ella insiste en que continúe mostrándole algunas acciones más que puede hacer. El alumno continúa entonces con la actividad.

(JAB_etapa_ANALISIS_2años_3_1)

Otro ejemplo lo encontramos en la falta de compromiso a la voz de los alumnos/as lleva a los docentes a la selección, manipulación o tergiversación de las propuestas e ideas de los alumnos/as ajustándose así a las preferencias del docente.

P.: Con relación... antes hemos estado hablando de las normas, del reglamento del centro, con relación a las normas de aula, ¿decidís algunas normas específicas de aula?

R.: Sí, lo decidimos todos.

P.: Lo decidís todos.

R.: Toda la clase.

P.: ¿Y cómo lo hacéis? Explícanos.

R.: Pues simplemente les escucho y van saliendo entre ellos, claro que yo luego cucamente

o astutamente cojo aquellas que me parecen más interesantes y las que son banales pues las retiramos o las juntamos a otras para que todo el mundo vea que se ha atendido pasos de mangas, pero son establecidas por toda la clase.

(JAB_aula_ANALISIS_3)

Las razones por las que optan por este rol son diversas, en ocasiones la rutina hace que se asiente su desarrollo docente en enfoques técnicos de la enseñanza o bien la inseguridad que genera un papel docente menos directivo, hace que opten por tener mayores cuotas de poder y control, limitando las posibilidades de que los alumnos/as propongan actividades y temas. Otra posible causa, es que entiendan que un adecuado aprovechamiento del tiempo escolar solo es posible si ellos/as dirigen la actividad educativa y someten a los alumnos/as a actividades constantes. En este contexto de control, incertidumbre e inseguridad ante los procesos no predecibles, cuando de manera experimental deciden realizar un debate y en poco tiempo la clase comienza a levantar el tono, el docente termina la actividad y ve reforzada su idea de que los alumnos/as ni saben, ni pueden dialogar, regresando a su rol de control y directividad. Sin embargo, no se dan cuenta que el problema está en que no han creado el espacio y dado a los alumnos/as las estrategias necesarias para poder ejercer su derecho.

P.: ¿Y aspectos negativos?

R.: ¿De una mayor participación?

P.: No. De la participación de los alumnos. Es decir, de cómo participan los alumnos en este momento, dentro del aula.

R.: Bueno, pues les cuesta.

P.: Les cuesta porque no intervienen o por...

R.: No, les cuesta respetar el turno, la palabra, no desbocarse, controlar un poco... pues eso. El tono de voz, el volumen, dar voz al resto de sus compañeros. Todo eso necesitaría una mayor educación para trabajar mejor.

(JAB_aula_ANALISIS_3)

En esta misma línea, otra de las dificultades que señalan los maestros/as es la presencia de una metodología desarrollada en los centros actualmente, basado en los manuales de editoriales y formados por actividades de desarrollo individual, consistentes en rellenar fichas. Reconocen que el trabajo desde una propuesta pedagógica más cercana a los proyectos de trabajo, que permita acercarse a una idea de currículo como un proceso que se construye desde el diálogo entre docentes y alumnado, favorece un papel más protagonista del alumnado en él su diseño y desarrollo permitiendo responder a las preguntas que se plantean sobre su vida y sobre el mundo.

P.: En general, si te preguntase cómo podemos mejorar el centro ¿qué me dirías?

R.: Pues mira yo, mi mayor, mayor, mayor deseo sería quitar textos porque a veces me obstaculizan en vez de facilitarme la labor porque corremos, corremos, y no me gusta porque a veces tienes que dejar algo que te está gustando o algo que ves que a los niños les engancha porque no te da tiempo a rellenar y porque se pasa por encima... Por ejemplo, en conocimiento del medio tenemos todos los años el mismo tema, que se profundiza un pelín más pero todos los años el mismo tema pero corre que corre, corre que corre. Bueno pues igual es interesante decir, "medio temario este curso y

medio el que viene y hago el ciclo y profundiza y trabajo un poco..." para mi más a gusto. Eso sería lo que, para mí, más me gustaría. Hemos quitado muchos, sobre todo mucho cuadernillo, mucha caligrafía, muchas cosas que son como muy formales y no te aportan, a mi modo de bien, gran cosa, pero bueno todavía nos queda, sí, sí.

(JDH_ANALISIS)

Paralelamente a la explicitación de la necesidad de buscar nuevas metodologías docentes que faciliten que al alumnado un papel más activo en la concreción del currículo, los maestros/as justifican que no se pongan en marcha desde la idea de la falta de formación docente y de modelos de trabajo.

P.: ¿Y en qué ámbitos crees que la participación del alumnado te puede parecer a ti más escasa y crees que se podría mejorar tanto en el centro como en tu aula?

R.: [...] Y luego en el desarrollo directamente de las clases, pues no lo sé muy bien, porque yo creo que habría que iniciarlo así con mucha tranquilidad porque hasta que no tengan un repertorio, o sea, hasta que no hayan visto cómo se puede llevar a cabo, cómo se puede plantear su intervención o su participación en lo que es el puro desarrollo de las clases, tienen que tener algún modelo, tienen que tener alguna experiencia antes de que eso se pueda... se le pueda dar un poco de cauce en la escuela. No sé si me he explicado.

P.: Sí, sí, perfectamente, o sea, cuando hablas de... o sea, te refieres más a los aspectos, entre comillas, puramente curriculares.

R.: Sí, sí, cómo os gustaría que abordáramos los temas, yo qué sé, conocimiento del medio, pues con proyectos en el aula o con presentaciones que hagáis vosotros por grupos o cómo... o nos vamos a la biblioteca o hacemos tal tipo de... pero yo creo que eso requiere haber visto primero varios modelos, haber tenido un poco de experiencia porque si no...

(JAB_centro_ANALISIS_AL)

Las dos características anteriores, conviven en la mayoría de los casos con la valoración de que el conocimiento valioso, y que por tanto es el que debe ser enseñado en la escuela, es aquel que se deriva del estudio de las disciplinas. De este modo, el aprendizaje instrumental de las materias se sitúa como prioridad (cultura escolar academicista) obstruyendo y delegando actividades y procesos de aprendizaje no instrumentalistas a espacios residuales de la vida escolar.

P.: ¿Por qué te has animado a participar?

R.: Porque me encanta, me encanta. Además me gusta mucho que esto se empiece desde pequeños, porque creo que es ahí un aprendizaje para la vida, que no le van a tener si no. Y que de más mayores, les va a resultar mucho más difícil, entonces, yo creo que si empezásemos desde infantil, eso sería, vamos, sería genial porque los niños se verían siempre representados en algo. Hay niños que no enganchan con el colegio, y no enganchan porque les damos lo que nos les tenemos que dar; les damos mucho aprender, aprender, aprender, pero hay que aprender otras cosas, no sólo hay que aprender a sumar, a restar y a multiplicar. Hay que aprender a relacionarse, hay que aprender a saber expresar, y a saber recibir, tantas cosas que son de vida cotidiana que no les damos, que yo creo que es lo más interesante del proyecto. Y a valorarse ellos, que muchos niños en el colegio no están valorados porque solo miramos ese tipo de inteligencia y luego son unos niños sensibles o son unos niños que tienen otro tipo de inteligencia que nadie la vemos, y eso es muy interesante.

(JDH_ANALISIS)

Un claro ejemplo, lo aporta una de las orientadoras cuando nos explica que cada vez que en el centro se intentan poner en marcha actividades educativas que

rompen esta lógica disciplinar e instrumental, se ponen en funcionamiento en el centro, los instrumentos de paralización o entorpecimiento de la actividad.

P: ¿Y entre los críos y crías del mismo ciclo, hay algún tipo de actividad?

R: No, no hay, no hay actividades de ciclo organizadas. No, ni idea, a nivel de delegados. Sí que es verdad que ahora que hemos tenido alumnas en periodo de formación de integración social, han cogido alumnos mayores y han ido por las aulas preguntándoles qué tal, si les había gustado una actividad, si no o con talleres, o cómo habían hecho ciertos talleres. Incluso enseñándoles actividades para que enseñen a los pequeños, pero como una cosa muy puntual. Cuando se han hecho cosas con alumnos de unas clases a otras, como los profesores lo ven como que se ha perdido clase, incluso ha habido llamadas de atención a momentos a profesores donde han permitido eso, digamos donde han dicho, "sí, sí, claro, que mi alumno..." Yo a lo mejor estoy en una clase dando una clase, pues que esos alumnos vayan a otras clases a hacer otras cosas. Se ve como que es una pérdida de tiempo. Incluso ha sido sanción... o sea, se les ha llamado la atención por hacer eso.

P: ¿Se les ha llamado la atención por parte de quién?

R: Pues por otros profesores, que eso les parece mal, en general, en general, y como que siempre hay que pedir supervisión y tiene que estar programado, y tiene que estar... y a lo mejor el Jefe de Estudios, no el Jefe de Estudios como tal, pero sí como Equipo Directivo supervisa eso entonces si hay ahí un poco de... Sí que se han hecho cosas a veces, con alumnos fuera de aula y hay que tener muchísimo cuidado porque se ve mal. Todas las cosas que se hacen fuera del aula se ven como... hay que hacerlas en un contexto muy justificado, muy justificado.

P: Ya. Pero, ¿y cómo es, por entender un poco todo esto, y cómo, te quiero decir, cómo se justifica, eso se tiene que justificar en un claustro, se tendría que exponer la actividad en el claustro o esto como...?

R: Pues más o menos se supone que tiene que estar programada la actividad, y aprobada en una Comisión de Coordinación pedagógica y una vez esa actividad está aprobada pues entonces ya se puede desarrollar. Pero aunque esté aprobada nunca se piensa en actividades donde el alumno pueda hacer cosas, sí que pueden hacer cosas pero siempre como alumnos del grupo de clase. Pues a lo mejor vamos a decorar el pasillo de la clase y vamos a bajar a la biblioteca a hacer no sé qué. Pero si surge la idea, porque además esas ideas surgen, de que estos alumnos que saben hacer esto van a ir a otra clase a enseñárselo a estos otros, hay que pedir permiso, hablar con el tutor, asegurarnos de que... porque si no hay tutores que se quejan, como que estás haciendo que alumnos, niños estén perdiendo clase, o... [...]

(JAB_centro_ANALISIS_ORI)

Por último, una de las características de la cultura docente que puede suponer una barrera para la puesta en marcha de proyectos de voz del alumnado que sobrepasen los muros de las asignaturas y/o aulas, es la inexistente o débil cultura de colaboración entre los docentes. La presencia de una cultura de archipiélagos donde cada docente desarrolla su acción en el aula, "su" aula y espacio, con "su" grupo de alumnos, de manera aislada se sitúa como barrera para poder desarrollar proyecto de voz del alumno más allá del contexto del aula y que afecten a diferentes aulas o a todo el centro. Si bien, en algunos casos, tienen espacios y procesos de trabajo en común, por ejemplo, el trabajo en parejas en el aula, consideran que éste puede mejorar y ampliarse a nuevas propuestas. Es más, algunos maestros/as consideran que esta falta de coordinación docente hace que sus actuaciones individuales no consigan el impacto previsto dado que se dispersan fuerzas y recursos:

P.: Hablando de los inconvenientes, si te preguntase qué podría mejorar en el centro ¿qué me dirías, qué crees que...?

R.: Coordinación.

P.: Coordinación docente.

[...]

R.: Ah, esto, bueno, por la coordinación. Entonces claro, cuando nos dan... no se trata de nuestros alumnos, de los que tenemos desde el principio, desde infantil y llegan a sexto, que cada vez son menos, realmente no son muchos los que hacen el recorrido escolar entero en la escuela, sino todos esos alumnos que se van incorporando, como no hay unas medidas de coordinación, está bueno, pues el que trabaja la interculturalidad hace un poco lo que puede. Luego tenemos un montón de servicios por ahí dispersos, pero al final no hay una coordinación entre los tutores, ni entre los paralelos, ni entre los ciclos. Y se nos pierden, yo creo que se nos pierden mucho los alumnos, que sacamos muy poco rendimiento a todo el trabajo que se hace en general, por falta de coordinación.

(JAB_centro_ANALISIS_AL)

Un aislamiento que se produce dentro del centro pero también hacia fuera, así los docentes señalan la necesidad de reforzar la colaboración familia-escuela. Así aparece como una necesidad recurrente en dos direcciones: por un lado, es necesario que las familias conozcan en profundidad el proyecto de la escuela y por el otro, que se constituyan como agentes de acción directa en la misma.

P.: En general si te preguntase qué podría mejorar en este centro qué me dirías.

R.: Pues mira, podían mejorar varias cosas. Por un lado cómo hacemos llegar a las familias nuestro proyecto. Y cómo enganamos a las familias a nuestro proyecto. Eso por un lado. O sea, yo creo que en el tema de las familias tenemos todavía bastante camino por hacer [...].

(EI_ANALISIS_MAESTRA_DIRECT)

Si bien, algunos docentes sitúan la falta de participación en las características y dificultades de las familias, debemos señalar que, desde el reconocimiento de la necesidad de aumentar la participación de las familias en la escuela, debemos situar la atención no sólo en las familias sino sobre todo en la escuela, en las principales barreras que la escuela presenta, a nivel de gestión, organización, cultural, etc., para que se produzca dicha implicación.

a.1.4.2 Aspectos que favorecen el inicio y desarrollo de iniciativas de voz del alumnado.

Al igual que es necesario conocer los aspectos que pueden suponer un freno para la puesta en marcha de iniciativas de voz del alumnado es necesario también poner en valor los aspectos que favorecen dicha participación. Es decir, aquellos espacios o rasgos de la cultura escolar que, directa o indirectamente, favorecen procesos participativos y/o son los primeros pasos en este camino. Algunos de ellos ya los hemos señalado anteriormente, como son un concepto de voz que reconozca como derecho la participación en la toma de decisiones de todos los alumnos/as en los aspectos nucleares de la vida del aula y del centro; un concepto de infancia y adolescencia como etapa llena de posibilidades y capacidades si se crea el espacio suficiente; o la existencia de iniciativas de participación del

alumnado a nivel de aula o de centro, aunque éstas sean aisladas y/o de un calado limitado. Estos son elementos de trabajo sobre los que continuar trabajando en el proceso de aumento de voz del alumnado así como favorecen la creación de un sentimiento colectivo de pertenencia al centro/aula.

Además de las descritas anteriormente, encontramos algunos aspectos favorecedores más como: los sistemas de apoyo al alumnado con mayores dificultades.

Quizás el primer elemento que reconocemos como positivo en el proceso de puesta en marcha de iniciativas de voz del alumnado, es el reconocimiento de la existencia de procesos y acciones educativas sobre los que se debe reflexionar en orden a establecer mejoras en ellos que deben hacerlo en la línea de aumentar los espacios de voz del alumnado y su poder para tomar decisiones.

P: Aunque sea muy bueno para la salud. No sé si te gustaría añadir algo más para cerrar la entrevista, algo que se nos haya quedado en el tintero o que creas que es importante que nos cuentes como director o...

R.: Hombre, la verdad es que si consiguiéramos algo positivo... yo creo que sí porque en el momento que estemos simplemente un grupo de personas hablando y reflexionando sobre ello ya es un avance. Y luego, que esto lo hiciéramos llegar a, no te voy a decir al 100% pero sí a un número elevado de la comunidad en la que estamos viviendo día a día pues sería un éxito. Y un pequeño avance supone que luego vengan otros. No podemos pensar que se va a pasar de la nada al todo, del todo... no. Vamos a ir piano a piano, iremos viendo a ciertas experiencias cosas que van saliendo bien y cosas mejorables y seguramente que de eso iremos encontrando otros cauces para, para que al final al menos reflexionemos, reflexionemos y veamos que somos capaces de hacer cosas. Para mí vamos, con eso es la meta. Yo ya no me hago grandes castillos en el aire, pero al menos decir: lo hemos intentado.

(JAB_centro_ANALISIS_DIR)

En esta línea, los maestros/as destacan algunos aspectos o ámbitos concretos sobre los que puede girar esta reflexión: un tiempo y horario escolar y planificación docente flexible, un clima de aula/centro que respeta las necesidades y características de todos los alumnos/as, una cultura escolar de la colaboración entre docentes pero también entre el alumnado, equipo directivo con un rol de liderazgo pedagógico, espacios físicos que favorecen las relaciones.

Al igual que hay formas y normas de organización del aula y del centro que dificultan la participación del alumnado, se encuentran elementos que favorecen los espacios de participación y que surgen de entender elementos como el tiempo escolar, o la planificación docente desde marcos de sentido y acción más flexibles. Por ejemplo, la presencia y modo de entender el tiempo escolar y el horario como un elemento que estructura la actividad educativa pero que no la limita a un período predeterminado, posibilitando así el aumento o disminución del tiempo de una actividad. O la posibilidad de incorporar al proceso de aprendizaje una actividad o tarea que no estaba inicialmente prevista en la planificación docente pero que surge de las necesidades y propuestas de los alumnos/as.

P: ¿Qué lugares o situaciones de esta escuela destacas como lugares en los que los alumnos participan más libremente?

R.: Pues me parece que participan muy libremente en las propuestas, porque nadie marca

el tiempo que tú tienes que estar jugando, sino que ellos están jugando hasta que acaban de jugar y punto y se acabó, y van a otra cosa dónde les apetezca estar. Por ejemplo, si están jugando en el hall con las bandejas y ya no quieren jugar más pues tienen la posibilidad de ir a jugar a otro sitio, a otra aula, o pueden quedarse en el hall jugando tranquilamente con la cocinita o con lo que les apetezca, o sea, que... Las propuestas es un momento muy importante al igual que también lo es pues los momentos de la asamblea donde ellos pueden decidir qué quieren cantar, y si no quieren cantar nada pues no se canta nada, que igual ese día prefieren contar cuatro cuentos, o bueno, pues en 1-2 pues sacan su muñequito, con su cajita, y ellos escogen la cajita de las canciones que quieren cantar ese día y bueno, pues la asamblea les da muchas posibilidades de expresarse, se les pregunta, se trata de sacar todo lo más posible de ellos, claro. Es una labor tediosa depende del tramo de edad pero cada uno participa de la manera que pueden y se les ofrece la posibilidad de hacerlo. Así que bueno, yo creo que es una asamblea y momentos de asamblea, momentos de propuesta, momentos en común. Yo creo que tienen mucha participación.

(EI_ANALISIS_MAEISTRA_2AÑOS)

Además de la idea de un tiempo, horario y planificación flexibles, otro elemento de apoyo a los procesos de participación inclusivos, se produce cuando se construye un clima de aula/centro que respeta las necesidades y características de todos los alumnos/as sin excepción y que presta especial atención a aquellos alumnos/as que habitualmente son silenciados. Un principio de acción que se ejemplifica, por ejemplo, en que cada alumno/a dispone del tiempo que personalmente necesita antes de intervenir en clase o realizar una acción:

A (D) le da la vez a H(A). que tarda en responder y comienzan a oírse suspiros entre los compañeros a lo que la T (D2º). dice: "le dejamos su tiempo, cada uno tiene su tiempo para organizar la cabeza". H(A). pregunta si va antes educación física y luego ir a ver el T (D2º) a la Vidriera, y saca el papel de la autorización de la mochila. Hé(A). también saca la autorización y se levantan a dársela a la T (D). H(A) vuelve a preguntar: "¿a qué hora?"; la T (D) le responde que después del recreo.

(JDH_ANALISIS_2)

Del mismo modo, disponer de una cultura escolar donde la colaboración es una seña de identidad o al menos un aspecto que se potencia y valora supone un apoyo en el proceso de aumento de la voz del alumnado al, por un lado, entender que la responsabilidad y el poder deben estar repartidos y, por el otro lado, porque supone la existencia de un espacio donde compartir significados, debatir ideas y acciones y proponer cambios. Dos elementos esenciales cuando buscamos ampliar los espacios de participación de los alumnos/as. Esta colaboración puede verse reflejada en dos vertientes. La primera de ellas es la presencia de un grupo de maestras/os que se coordina, que trabaja juntas/os. Quizás uno de los ejemplos de cómo la colaboración entre maestros/as ayuda a la mejora del desarrollo docente, y por ende a la mejora educativa, es el trabajo en parejas de la maestras del primer ciclo de educación infantil. En esta etapa hay dos profesionales, un maestro/a y un técnico/a, en la misma aula. Si bien en ocasiones a esta realidad se ha respondido limitando el papel de los técnicos a meros cuidadores/as, disponer de dos docentes en el aula es uno de los apoyos educativos más potentes de los que disponen. Se convierten en una pareja pedagógica que comparte escenario y que, desde una visión complementaria, construyen juntas una visión completa y diversa del aula.

P: Bueno, ahora vamos a entrar en la parte en la que hablamos de la participación y la mejora. ¿Cuáles crees que son las principales virtudes y cualidades de este centro?

R: Pues mira, yo le veo, interesante porque es un centro con alumnado muy diverso, y eso en las aulas siempre te crea un movimiento que está muy bien y muchos puntos de vista que también está bien. También me gusta que hay mucha coordinación, que entre, en el mismo ciclo la coordinación es, y con buen ambiente y muy, la gente está implicada en que la cosa funcione, el ciclo funcione en conjunto. Y luego también interciclos intentamos hacer alguna actividad, más difícil, al ser ya cuatro aulas en cada ciclo y luego, pues es más difícil, pero bueno alguna intentamos que tampoco está mal.

(JDH_ANALISIS)

La segunda vertiente surge cuando la colaboración no sólo se produce entre docentes si no también cuando surge en la relación entre el alumnado en espacios de trabajo cooperativo, de ayuda entre iguales. Sin embargo, en ocasiones, por ejemplo la ayuda entre compañeros/as, se conviertan en un actividad controlada y estructura que pierda su capacidad de generar un verdadero apoyo y termina situándose como una barrera cuando un alumno/a termina respondiendo por su compañero/a, quienes se ven silenciados.

J (D) interviene para decir: -"Muy bien, yo creo que está entendido. Pasamos al siguiente". D comienza a leer el ejercicio y cuando termina J (D) le pregunta: -"Te has enterado de lo que pide el ejercicio o prefieres leerlo en silencio". D(A) replica: -"Lo leo en silencio". J (D) da un tiempo para que D(A) lea el ejercicio en silencio y mientras tanto algunos de sus compañeros/as empiezan a levantar las manos. J (D) interviene para decir:-"Si necesitas ayudita nos lo dices, si quieres seguir pensando sigue pensando. Los demás cuando tengan la solución pueden levantar la mano". Dado que D no contesta J (D) pide ayuda a una compañera:-"A(A), ¿le ayudas un poquitín para ver qué es lo que nos pide el ejercicio?". A(A) contesta a la petición de J (D). J (D) comenta:-"Muy bien". A(A) continuación pide a D(A) que continúe con el ejercicio. Ésta dice:-"Han hecho otra figura que la han partido en cuatro partes y la han pintado tres". J (D) aprueba la intervención de D: -"Muy bien. Y ahora, ¿Qué piden?". D(A) contesta: -"Compararlas". J (D) vuelve a intervenir para aprobar el comentario de la alumna y esta responde correctamente a la actividad planteada. J (D) recoge la aportación de la alumna y trata de explicarlo al resto de la clase: -"¿Qué tenemos entonces? Dos fracciones con el mismo denominador".

(JAB_aula_ANALISIS_2)

Otro elemento facilitador de los procesos de participación es la asunción del equipo directivo de un liderazgo pedagógico alejado de un rol burocrático. Un posicionamiento que se ve en su actitud como maestro/a que lidera un equipo de trabajo, y que se encuentra abierto a las propuestas y la discusión, así como en su relación con el alumnado quienes le ven como un docente cercano más que en su rol de sancionador o ejecutor de la normativa.

P: ¿Cómo se comunican y se relacionan los alumnos con el Equipo Directivo?, si hay algún canal, algún espacio.

R: Yo creo que es el tú a tú, pero de todas maneras son muy cercanos, el tenerlos abajo todos juntos que está la ventana abierta, que pueden pasar, que están ahí, que están en las entradas, las salidas, que se ve. Yo creo que el tú a tú del Equipo Directivo con los chavales, no son los ogros que están ahí, son gente que nos da clase, que estamos por aquí, que los vemos, que hace cosas con nosotros. Yo al Equipo Directivo de este cole estoy muy contenta con él.

(JAB_etapa_ANALISIS_4_años)

Finalmente, un elemento que es considerado como apoyo es la presencia de espacios físicos abiertos que favorecen, o al menos no entorpecen, el establecimiento de las relaciones entre el alumnado de diferentes edades y de estos con los adultos. Si bien es cierto, que la arquitectura de los centros escolares no puede ser modificada, o no al menos con facilidad, y que ésta en ocasiones en un impedimento dada su verticalidad, hay otros elementos, como tener las puertas abiertas o que los alumnos/as puedan transitar por los diferentes espacios, que favorecen un clima de apertura y cercanía.

P: ¿Cómo se relacionan y comunican los niños y niñas con la Directora de la Escuela?

R: Eso sí lo puedes escuchar. Los niños y niñas de esta escuela pasan por este despacho como Pedro por su casa. O sea, no sé cómo decirte. Esta puerta, la puerta del despacho está siempre abierta, menos hoy. Entonces ellos entran, salen, se meten, desenchufan el ordenador; se le cuelan por debajo de la silla, le tiran las cosas, desaparecen los papeles, se llevan los post-it, vuelan los bolígrafos. Es una relación, o sea, el despacho es el despacho porque tiene que haber un espacio que es el despacho porque nos reunimos porque tal, pero para ellos no es un espacio prohibido ni un lugar sagrado, ni tienen prohibida la entrada ni mucho menos, y es más, cuando, bueno, cuando O. (D) está así a primera hora sentada en el ordenador pues esto está lleno de niños que están escondidos debajo de esta mesa, que juegan, que hablan con ella. Tienen una relación con O. (D) como si la tuvieran con una de sus educadoras, o sea, es una profe más de la escuela y yo creo que ellos lo perciben así, con total normalidad y naturalidad. No existe ese papel de jefa directora para ellos, una persona ajena, extraña, con actitud pues eso, fría hacia ellos. Así no. Con total normalidad.

(EI_ANALISIS_MAESTRA_2AÑOS)

Análisis de las barreras y apoyos para la ampliación de los espacios de voz del alumnado	
Barreras encontradas en los centros	Apoyos encontrados en los centros
<p>Excesivo número de normas y un cumplimiento estricto de las mismas.</p> <p>Horarios escolares rígidos y compartimentados por asignaturas.</p> <p>La organización y selección de los apoyos educativos que impiden a los alumnos/as participar de la actividad del aula.</p> <p>Roles docentes técnicos basados en una excesiva directividad y control.</p> <p>No cumplimiento o tergiversación de las propuestas de los alumnos/as.</p> <p>Una metodología basada en los manuales de editoriales y actividades individuales.</p> <p>Una cultura escolar que limita las</p>	<p>Sistemas de apoyo al alumnado con mayores dificultades.</p> <p>Un tiempo y horario escolar flexibles.</p> <p>Espacios y tiempo para la planificación docente.</p> <p>Un clima de aula/centro que respeta las necesidades y características de todos los alumnos/as.</p> <p>Una cultura escolar de colaboración entre docentes pero también entre el alumnado.</p> <p>Un equipo directivo con un rol de liderazgo pedagógico.</p> <p>Espacios físicos que favorecen las relaciones.</p>

Análisis de las barreras y apoyos para la ampliación de los espacios de voz del alumnado	
<p>experiencias que buscan romper los modos de funcionamiento tradicionales.</p> <p>La débil cultura de colaboración entre los docentes.</p>	

Tabla 35. Análisis de las barreras y apoyos para la ampliación de los espacios de voz del alumnado.

Como se desprende de las anteriores ideas, mantuvimos con los maestros/as un diálogo y reflexión profundos sobre aspectos complejos sobre la cultura de la escuela y cómo se organiza y gestiona la vida escolar. Por ello, para la redacción de los informes de devolución, se seleccionaron los cuatro o cinco aspectos más relevantes en cada caso. De este modo, el debate se centró en un número reducido de temas que se situaban como excusas para dialogar con los docentes y profundizar sobre el concepto de voz. Optamos por seleccionar algunos temas por dos razones: por un lado, porque como explicamos anteriormente, el informe no pretendía ser una imagen exhaustiva y definitiva de cómo se configura la participación en el centro, y por el otro lado, porque el proceso de diálogo iniciado no buscaba ser un curso de formación concentrado en el tiempo, sino más bien, un momento de encuentro y reflexión conjunta que permita a investigadoras y docentes sintonizar significados y cuestionarse sobre cómo ampliar los espacios de participación del centro y del aula.

En la siguiente tabla se presenta a modo de síntesis los principales ámbitos o temas que se recogen en los informes de devolución en cada uno de los centros.

Experiencias	Análisis de las necesidades
Proyecto de escuela de educación infantil	<p>Espacios en los que se puede ampliar la participación de los niños/as.</p> <p>La existencia de posibilidades de diálogo y toma de decisiones por parte de todos los niños/as.</p> <p>El rol y funciones de los responsables de aula.</p> <p>La opinión de las familias sobre la existencia, o no, de oportunidades de participación por parte del alumnado.</p>
Proyecto de etapa de educación infantil	<p>Entender la asamblea como un espacio de diálogo y gestión y reflexionar sobre las estrategias que fomentan el diálogo que se utilizan actualmente (fichas)</p> <p>Las responsabilidades del encargado del día</p> <p>La existencia de la ayuda entre iguales como apoyo a la participación</p> <p>Las normas de aula condicionan la participación</p> <p>Algunos espacios de decisión de los alumnos/as existentes en la escuela sobre los que seguir trabajando.</p>

Experiencias	Análisis de las necesidades
Proyecto de aula en primaria	<p>Como fomentar los procesos de ayuda entre iguales existentes como apoyo en los procesos de participación.</p> <p>El establecimiento y cumplimiento de normas en el aula que sistematizan y ordenan la participación.</p> <p>La ausencia de espacios, a nivel de centro y de aula, para promover una cultura de la participación y para escuchar su voz</p> <p>El incremento y mejora de la participación de aquellas personas que tienen una menor presencia dentro del aula</p>
Proyecto interaulas en educación primaria	<p>Estrategias organizativas y de funcionamiento necesarias para la puesta en marcha de un proyecto interaulas</p> <p>Los recursos educativos: disminuir el uso del libro de texto y aumentar el uso de recursos digitales.</p> <p>Escuela como comunidad: sentirse a gusto y parte de la escuela</p>
Proyecto de centro en educación infantil y primaria	<p>La escasa participación del alumnado a la hora de tomar decisiones sobre las actividades extraescolares en las que participa.</p> <p>La creación de espacios que permitan crear una verdadera cultura de la participación.</p> <p>La reflexión en torno a las actividades que el alumnado desarrolla en los tiempos de recreo.</p> <p>La revisión de las funciones que desarrollan los delegados/as y la creación de estructuras que mejoren la comunicación entre éstos/as y el equipo directivo.</p>

Tabla 36. Principales ámbitos o temas que se recogen en los informes de devolución en cada uno de los centros.

5.1.3. ¿Cuáles son los principales aprendizajes que hemos realizado?

En este momento, nos gustaría recoger los principales aprendizajes que hemos realizado durante el desarrollo de esta fase en lo referente a las estrategias y procesos de trabajo. También queremos llamar la atención sobre algunas de las reflexiones de los docentes que tendrán implicaciones sobre el diseño de los siguientes momentos del proceso.

Para ello, como ya hicimos anteriormente, nos vamos a detener en dos aspectos claves: el primer contacto con los centros y el proceso de análisis de la cultura participativa del centro/aula.

a) El primer contacto con los centros educativos

En todas las experiencias que aquí hemos documentado, el contacto con los centros se realizó a través de un docente u orientador del centro. La entrada en el centro de la mano de un profesional, y el interés inicial por poner en marcha experiencias de voz del alumnado, ha facilitado este primer contacto, pero al mismo tiempo ha influido en este momento de presentación del proyecto. De este modo, las reflexiones que aquí presentamos responden únicamente a esta estrategia de contacto pero posiblemente sin él, este momento adquiere

características propias.

Como hemos señalado en este apartado, la presentación del proyecto al equipo docente del centro se hizo de maneras diversas: a través de un claustro, a un grupo reducido de docentes que ya habían aceptado participar previamente, o a través de la dirección y dos maestras en representación de sus compañeras. Estas diferencias, lo primero que nos han mostrado es cómo las características del centro, su cultura y modo de funcionamiento, definen este momento. Así en el centro que se definía por tener una fuerte cultura orgánica, donde estos debían aprobar y supervisar cada acción del centro, se optó por presentar el proyecto en el claustro. Aquellos donde la dirección adquiere un peso relevante como líder del proyecto educativo, este primer contacto se realizó a través de la directora quien optó por trasladarlo al equipo de maestras. Por último, el centro que tiene una cultura escolar donde se favorecen los proyectos de innovación a pequeña escala y que ya habían puesto en marcha iniciativas de esta naturaleza, prefirió por un contacto inicial únicamente con las docentes que iban a implicarse en la experiencia. Esta diversidad nos obligó a repensar la estrategia inicial. Como indicamos en el cuerpo del apartado, preparamos una presentación del proyecto común para todos los centros con la idea de presentar los rasgos más destacados y promover un diálogo sobre su puesta en marcha. Si bien, esta estrategia fue muy positiva en los grupos pequeños, no tuvo el mismo efecto con el claustro. Al ser un grupo tan numeroso, y algunos de ellos/as no saber sobre qué les iban a hablar ya que la dirección no dio mucha información al respecto, no se produjo un diálogo entre docentes e investigadoras. Esto implicó, por un lado, que en este centro se realizara un segundo encuentro con los maestros/as que habían aceptado implicarse en la experiencia, y por otro, que el número de experiencias se ampliará hasta tres. Por su parte, en los centros en los que sólo estaban presentes un grupo reducido de docentes, se limitó la posibilidad de que se extendiera a otras aulas o ámbitos el proyecto.

En conclusión, hemos encontrado como la cultura del centro marca el procedimiento de presentación del proyecto y que si bien es necesario que todo el centro conozca el proyecto, para abrir la posibilidad de ampliar los espacios de participación, son los grupos más reducidos los que favorecen conocer en mayor profundidad las iniciativas de voz del alumnado e iniciar un diálogo al respecto.

b) La presentación del proyecto a los centros.

Una de las características de este proyecto es que una investigación con un final abierto y un proceso emergente. Si bien hay un esquema de trabajo marcado por las diferentes etapas de desarrollo de las iniciativas y unos principios vectores del proceso que deben ser respetados, y a los que hicimos referencia en el marco conceptual, cada experiencia adquiere estrategias y procesos propios que pretenden dar respuesta a las necesidades y características del centro/aula concreto. Este diseño emergente tiene implicaciones en el modo en el que presentamos el proyecto. Así, debemos dar a conocer los aspectos más relevantes

sobre la esencia del mismo y su proceso de desarrollo, pero siempre buscando transmitir la idea de ser una experiencia abierta en la que se tomaran decisiones en equipo. Las iniciativas de voz del alumnado no siguen un esquema rígido, “una receta”, sino que son el resultado de un proceso de diálogo y toma de decisiones constantes. Por ello, evitamos ofrecer demasiados ejemplos de experiencias llevadas a cabo en otros centros, con el propósito de no transmitir que existe un único modo deseable o de configurar el pensamiento de los docentes sobre las posibles estrategias. Este va a ser un aspecto clave en la puesta en marcha de las experiencias y también en este momento, donde debíamos responder a las constantes preguntas de los docentes en la presentación del proyecto sobre cómo se había llevado a cabo en otros centros, con nuevas preguntas abiertas que nos permitieran dialogar sobre cómo entendían ellos/as que podían llevarse a cabo en su centro/aula concretos. Para algunos docentes, era la primera vez que formaban parte de un proyecto con un final abierto (no conocíamos cuáles iban a ser las propuestas del alumnado, ni las estrategias con las que íbamos a escucharles), y este aspecto les generaba miedos e inseguridades sobre cómo se iba a llevar a cabo e incluso su capacidad para poder gestionar algunas estrategias (por ejemplo, una asamblea de centro). Si bien esta sensación vamos a ver que se refleja en más fase del proyecto, en este momento, no podemos resolverlo, dado que en un proceso emergente no podemos explicitarles en este momento inicial cuál será el final del mismo. Pero sí podemos explicarles que todas las decisiones se van a tomar conjuntamente buscando responder a las características del aula/centro y siempre con el apoyo del equipo de trabajo.

c) La negociación de los roles dentro del equipo de trabajo.

Una vez en los centros, había un , un grupo de docentes dispuesto a poner en marcha las experiencias de voz del alumnado, se configuran los equipos de trabajo formado por los investigadoras y los docentes. Es necesario destacar que el establecimiento de este grupo tiene un momento crítico en su inicio cuando se deben establecer los roles y modos de relacionarse entre sus miembros. Al estar formado por investigadoras y docentes, debimos hacer explícito que en el grupo cada miembro aportaba el conocimiento que desde su perspectiva y rol habitual tenían (docente, orientador/a, director/a, investigador/a) tenía, en ningún caso, las investigadoras se situaban como expertas externas, un hecho que, como se ha recogido, tuvo que ser recordado y negociado constantemente. El papel de las investigadoras por tanto, fue el de “amiga crítica”, es decir, incorporando reflexiones o ideas alternativas que buscaban facilitar la reflexión del equipo sin enjuiciar el trabajo docente. En las experiencias aquí documentadas es el investigador quien desarrolla este rol, sin embargo, los orientadores se sitúan como profesionales con un perfil óptimo para desarrollarlo. Al contrario que las investigadoras, ellos son figuras internas a los centros, por lo que fruto de su situación en el campo educativo, poseen un conocimiento único y complementario

sobre la participación y voz del alumnado. Poseen una visión de los fenómenos y experiencias educativas desde la perspectiva de centro, que complementa la visión de aula de la que disponen los docentes. Por el conocimiento que del centro y de los procesos docentes disponen se convierte en una fuente de interrogantes que facilitan y enriquecen la discusión. Al mismo tiempo, que son una fuente constante en el centro facilitando el encuentro. Sin embargo, al igual que se debimos cuidar que las investigadoras no silenciáramos la voz de los maestros/as en esta etapa presentándose como expertos, esta particularidad también debe ser tenida en cuenta en el caso de los orientadores/as quienes, por su formación y rol en el centro, tienden a ser vistos como especialistas en atención a la diversidad y facilitadores de respuestas cerradas desde un enfoque terapéutico. Una imagen del papel de orientador/a que se aleja de la de amigo/a crítico/a aquí defendida próximo a la colaboración pedagógica y no a la intervención del orientador/a como experto.

En cualquier caso, este equipo con diferentes profesionales, se convirtió en el motor de la experiencia, desde su trabajo se establecieron los principios que guiaban la experiencia y se definieron y debatieron los significados en torno al concepto de voz del alumnado. En esta construcción compartida de significados, se encontró que, partir de las experiencias concretas de participación existentes en la escuela/aula, y desde una reflexión profunda sobre su naturaleza y sentido, se facilitaba el proceso la construcción de un campo de conocimiento conjunto entre los diferentes miembros del grupo. Este paso es esencial para poder comenzar a diseñar la experiencia pero también romper los límites que pudieran existir en cómo se concebía la participación. En este proceso de ampliación de los conceptos de voz y de infancia, se descubren los grupos de trabajo formados por: investigadoras, docentes, equipo directivo y orientador, como una poderosa herramienta para generar el espacio y clima de debate y discusión de aspectos teóricos y prácticos ligadas a la participación del alumnado.

Este grupo de trabajo se reunía según se iba detectando las necesidades, no había una periodicidad en los encuentros, encontrando momentos de más presencia y otros de menos. Sin embargo, es importantísimo que desde la dirección del centro educativo se facilite un espacio y tiempo para el diálogo. Para facilitar estos momentos de encuentro podemos establecer en el calendario y horario del centro un espacio tal y como se hacen para otro tipo de reuniones como las comisiones de centro, la coordinación de etapa, etc. O bien, atendiendo al territorio de desarrollo de la experiencia (aula, interaulas, de ciclo, centro, etc.) hacer uso de los espacios ya existentes. En cualquier caso, que desde la dirección del centro se comparta que los momentos de reflexión compartida de los docentes son vitales para el desarrollo de cualquier experiencia hace que desde el centro se facilite dicho encuentro.

d) El proceso de análisis de la cultura participativa del centro/aula.

El segundo momento como hemos explicado anteriormente, fue el proceso de análisis de la cultura participativa del centro/aula. Para ello, a través de las entrevistas y observaciones, llevamos al equipo de trabajo, los hitos de participación más destacados. Para ello, utilizamos como recurso los guiones de devolución. En ellos, como hemos señalado en el desarrollo del apartado, no buscábamos crear una imagen fija y definitiva del centro. Su propósito era destacar algunos aspectos claves sobre cómo se configura la participación en el centro/aula que promovieran el debate. Se pensaron como herramientas iniciadoras de debate. En la mayoría de los casos cumplió su función, así a medida que se avanzaba en el diálogo, asaltaban nuevos temas de discusión y se ampliaban las imágenes primeras que recogían el informe. Sin embargo, en uno de los casos, el de la escuela infantil, prácticamente desde el inicio del encuentro el diálogo se alejó de las ideas recogidas en el guion y las maestras lo dirigieron hacia el ámbito que, como explicaremos en la siguiente fase, se convirtió en el objeto de consulta: el jardín del centro. Esto nos llamó la atención desde el inicio, y los intentos de volver sobre los aspectos del guion de devolución no produjeron resultados. Más avanzada la experiencia le pudimos dar sentido a este hecho: ellas ya habían decidido limitar la consulta y deliberación al aspecto que, desde su rol de adultas, creían que daba respuesta a las necesidades de los alumnos/as sin necesidad de escucharles previamente. En definitiva, salvo en esta iniciativa, el guion de devolución cumplió con el propósito para el cual le diseñamos, traer al centro del debate los aspectos claves de cómo se configuraba en ese momento inicial la participación del alumnado con el objeto de, a través de este diálogo, imaginar nuevos espacios o modos de ampliar los ya existentes.

A continuación, queremos destacar una de las principales conclusiones derivadas de estos procesos de diálogo. Si bien una de las conclusiones de la fase extensiva de esta investigación nos acercaba a la idea de la presencia de una dicotomía en el concepto de participación y voz del alumnado, desde aquellos planteamientos considerados de mínimos en contraposición con aquellos que lo definen como el derecho de formar parte de las decisiones sobre los aspectos de la vida de los centros/aulas, encontramos en este inicio de la fase intensiva que esta dicotomía se mantiene. Como hemos recogido en el cuerpo del texto anterior, por un lado, surgen de manera mayoritaria discursos y afirmaciones sobre conceptos de voz y de infancia restrictivos. Ligados a iniciativas de escaso alcance en la vida del aula y del centro y/o reservadas para los alumnos/as de mayor edad. Por el otro lado, hay docentes cuyos discursos se acercaban a un concepto de voz del alumnado más próximo a las propuestas consideradas de máximos, donde los alumnos/as lideran el diseño y desarrollo de los proyectos de mejora y aprendizaje. Inicialmente puede parecer que las experiencias que se van a iniciar por los docentes que tienen discursos más próximos al de la participación como un derecho y no como la cesión por parte de los adultos de su espacio de poder,

pueden ofrecer oportunidades más amplias y profundas de toma de decisiones por parte del alumnado. Sin embargo, y atendiendo a lo acontecido en el primer encuentro con los guiones de devolución, es necesario mantener una actitud reflexiva y crítica con el propósito de que estas ideas tan llenas de posibilidades no encubran discursos vacíos e iniciativas restrictivas.

En definitiva, reflexionar con los docentes sobre el concepto de voz y de infancia, con el propósito de ampliarlos, es imprescindible para poder comenzar las iniciativas de voz del alumnado ya que el modo en el que configuremos estos conceptos define la amplitud y profundidad de las experiencias de participación que se emprenden en los centros. Pensar en el diseño de estas iniciativas, para que se aproximen a procesos de democracia deliberativa, debe partir del reconocimiento del derecho del alumnado a participar en la toma de decisiones de los aspectos que les involucran. Un concepto de voz del alumnado que se engloba en una visión más amplia de la educación, como un proyecto de aprender a vivir en una sociedad democrática y participativa en las que las escuelas se convierten en espacios privilegiados de aprendizaje de las competencias y estrategias de participación pero también en espacios de vida democrática.

Si bien, en este primer momento o fase de la experiencia la discusión y construcción de la base sobre la que se desarrollará la experiencia viene siendo realizada por los docentes, el alumnado también puede enriquecer ese debate convirtiéndose en compañeros/as de los maestros/as que les muestran, desde su perspectiva como alumnado, dónde sienten que participan y dónde creen que debería aumentar. Es posible que este momento de incorporación de los alumnos/as para entender y profundizar en el concepto de participación no pueda ser incorporado la primera vez que se decide emprender una experiencia de participación, o no al menos sin el paso previo de una profunda reflexión por parte de los docentes. Sin embargo, como alumnos/as poseen un conocimiento único que enriquecería el debate y la profundización.

Hemos aprendido...	Algunas notas...
Acceso al centro y presentación de las experiencias de voz del alumnado.	Es necesario que todo el centro conozca el proyecto aunque sólo algunos docentes lideren el proyecto. Son los grupos reducidos de docentes los que favorecen un diálogo más profundo sobre la cultura participativa del centro. Es imprescindible transmitir que estas experiencias tienen un final abierto para responder a las propuestas de los alumnos/as.

Hemos aprendido...	Algunas notas...
Creación de un grupo de trabajo	<p>El equipo de trabajo se convirtió en un espacio de debate y deliberación sobre los aspectos teóricos y prácticos de la participación del alumnado.</p> <p>Es necesario romper el rol del investigador como “experto” para acercarse al de “amigo crítico”.</p> <p>El número y momento de encuentro del equipo responden a las necesidades de cada equipo.</p>
Orientador/a como amigo crítico	<p>Enriquecen el debate con nuevos interrogantes fruto de su conocimiento del centro.</p> <p>Son figuras internas de los centros que favorecen la continuidad de las experiencias una vez los investigadoras no están en el centro.</p> <p>Comienzan a experimentar nuevos modelos de orientación alejados de visiones de diagnóstico y terapéuticas de su trabajo.</p>
Construir un campo de conocimiento compartido	<p>El guion de devolución se convirtió en una herramienta promotora de diálogo en el momento inicial de trabajo del equipo.</p> <p>Es necesario dialogar sobre los significados construidos del concepto de voz del alumnado partiendo de las iniciativas presentes en el centro con el propósito de reflexionar cómo ampliar los espacios de voz del alumnado.</p> <p>Debemos estar atentos a los discursos iniciales con el propósito de no alimentar discursos vacíos o limitadores.</p>
Los alumnos/as como constructores de significados	<p>La visión del alumnado sobre los espacios de participación del centro puede ser una pieza clave en el análisis de la cultura participativa.</p>
Generar los espacios y tiempos de encuentro	<p>Se puede hacer uso de los tiempos académicamente destinados a la coordinación docente o generar un espacio y tiempo propio para estas iniciativas.</p>

Tabla 37. ¿Cuáles son los principales aprendizajes realizados?: Mirada compartida a la participación y voz del alumnado

5.2. Proceso de consulta, deliberación y toma de decisiones por parte de los alumnos/as.

El debate y reflexión de la fase anterior ha permitido, por un lado, sentar las bases del trabajo conjunto entre maestros/as e investigadoras y, por el otro, compartir un sentido amplio del concepto de voz del alumnado. Este diálogo es tan importante porque es desde la profundidad que adquieren dichas reflexiones donde se diseña y desarrolla el proceso de consulta y deliberación del alumnado.

El propósito de esta fase es consultar al alumnado sobre qué aspecto/s de la vida del aula o de la escuela quieren mejorar. Para ello, los docentes plantean la siguiente pregunta: “¿Qué te gustaría mejorar de tu centro/aula?”. La idea de que la pregunta sea amplia, es decir, que no se focalice de manera inicial en ningún aspecto concreto, para favorecer que el alumnado pueda seleccionar cualquier experiencia o aspecto de la vida del aula y de la escuela como objeto de mejora.

Para poder dar respuesta a esta cuestión, el alumnado debe disponer de canales, estrategias y formatos de comunicación que permitan a todos los alumnos/as sin excepción formar parte de este proceso, es decir, deben ser pensados desde consideraciones inclusivas y democráticas. Esto nos sitúa ante un triple reto: el primero, ligado a la necesidad de diseñar estrategias de consulta y deliberación que permitan escuchar la voz de todos los alumnos/as sin excepción, evitando seleccionar aquellos medios que favorecen las voces hegemónicas de la escuela. El segundo de ellos, la consideración de que las estrategias deben favorecer el ejercicio práctico de los procesos de democracia deliberativa, para lo que todas las propuestas deben ser sometidas a diálogo sobre su viabilidad. Además, estos espacios y estrategias de diálogo deben ser diseñados desde los principios de una escucha auténtica, rechazando cualquier proceso o acción que favorezca la manipulación o reinterpretación de las propuestas de los alumnos/as a los intereses adultos (*tokenización*).

Como se desprende de las anteriores consideraciones, no existen medios, estrategias o formatos únicos de consulta sino que, tal y como sucede en las experiencias aquí documentadas, cada centro debe diseñar su propio proceso de consulta y deliberación intentando responder de manera local a las características y necesidades de cada contexto. Es por ello que los docentes que formaban parte del equipo de trabajo tuvieron un papel preferente en el diseño mismas. Ellos/as conocen las características de sus alumnos/as, los lenguajes que permiten a todos los alumnos/as implicarse, en definitiva, las estrategias con las que el alumnado se siente cómodo. Esto supuso, como veremos a continuación, romper con los modos habituales de trabajo individualista y directivo de aprendizaje para aumentar las posibilidades de diálogo.

Antes de analizar en profundidad lo acontecido en los centros, debemos llamar la atención sobre el hecho de que esta fase no se construye únicamente sobre la obtención de las respuestas del alumnado. Su potencial transformador reside también en el propio proceso de diálogo y toma de decisiones compartidas que se emprende. Es el proceso deliberativo sobre cuáles de las propuestas se seleccionan

y cómo podemos implementarlas, lo que permite experimentar nuevas formas de relacionarse y de gestionar la vida del aula y del centro. Por tanto, si bien parece que lo más relevante de esta fase es la obtención de las propuestas del alumnado, germen de los proyectos de mejora, son los procesos de deliberación los que permiten modificar el espacio de participación que existía previamente en el centro y experimentar una vida democrática en las aulas.

Para ello, es necesario que se creen las condiciones necesarias para que se produzca un diálogo abierto y honesto en el que todos los alumnos/as puedan exponer sus ideas y argumentaciones en torno a la viabilidad o no de las propuestas. Esto requiere que se preste especial atención a que no se produzcan diferencias de poder que silencien a algunos alumnos/as. En este contexto, el papel del docente es esencial actuando como promotores del diálogo, sin manipulaciones, juicios o intervenciones que modifiquen la esencia del debate, sino más bien como suscitadores de preguntas que guíen y fomenten el diálogo. Para ello, entre otros elementos, deberán gestionar el control delegado del debate y favorecer que todos los alumnos/as puedan participar, evitando que algunas voces ocupen el espacio de sus compañeros/as.

5.2.1. ¿Cómo se desarrolló la etapa?

Respetando las características que localmente adquirió el proceso de consulta y deliberación en cada centro, hemos intentado esquematizar y ordenar los diferentes momentos claves que tiene esta fase. Sin embargo, es necesario añadir que, si bien teóricamente podemos diferenciar cada momento, durante su desarrollo, encontramos que en ocasiones es difícil establecer el inicio de un momento y el final del anterior, especialmente en el proceso de consulta y el de posterior puesta en común y diálogo de las propuestas. Hecha esta consideración, encontramos los siguientes momentos:

- Diseño por parte de los docentes de las estrategias y formatos de consulta y deliberación que se van a desarrollar teniendo como premisa básica que permitan escuchar la voz de todos el alumnado sin excepción.
- Presentación al alumnado de la pregunta: ¿Qué te gustaría mejorar de tu centro/aula? y la recogida de las propuestas de todos los alumnos/as. Para ello, se diseñan procesos de consulta individuales, en parejas o en pequeño grupo, que aseguren que todos los alumnos/as han realizado su aportación.
- La puesta en común de las propuestas realizadas por los alumnos/as y la puesta en marcha del proceso de deliberación donde dichas propuestas serán defendidas, refutadas y ampliadas. Todas las propuestas surgidas en la fase de consulta deben poder ser debatidas, de modo que todos los alumnos/as puedan ver representado en dicho diálogo sus aportaciones.
- Posteriormente, es a través de un proceso deliberativo de debate y toma de decisiones de las propuestas, cuando los alumnos/as seleccionan aquellas que van a configurar el sentido y objeto del proyecto de mejora posterior. Es

imprescindible que la elección/elecciones que se realicen respeten las decisiones de los alumnos/as pero sobre todo que sean fruto del acuerdo entre una amplia diversidad de voces y no únicamente de aquellos que imponen la suya.

En la siguiente tabla, a modo de resumen, presentamos los principales momentos de esta fase así como las estrategias llevadas a cabo en cada momento.

Proceso de consulta, deliberación y toma de decisiones por parte de los alumnos/as.	
Proceso de concreción del objeto de consulta.	Definición y concreción de la pregunta de consulta: ¿qué te gustaría mejorar de tu centro?
La elección y desarrollo de la/s estrategia/s de consulta y deliberación al alumnado.	Consulta a través del buzón de aula o de centro y la asamblea como espacio de deliberación. Los representantes del alumnado como depositarios de las ideas de sus compañeros. Combinación de formatos gráficos y escritos (fotografías y diario de campo). Proceso de consulta y deliberación en pareja o tríos: un proceso de ayuda entre iguales. El diálogo con el alumnado: la asamblea de aula y el diálogo en grupos informales de juego. Las observaciones de las maestras como medio de consulta y deliberación. Las familias como mediadoras de las propuestas de sus hijos.

Tabla 38. Principales momentos y estrategias de la fase: Proceso de consulta, deliberación y toma de decisiones por parte de los alumnos/as.

a) Proceso de concreción del objeto de consulta.

Si bien los momentos claves de esta fase de la investigación son la consulta y deliberación, debemos señalar que en varios de los casos aquí documentados, previamente al diseño de las dichas estrategias, los docentes decidieron delimitar el objeto de la consulta, es decir, el aspecto de la vida del centro sobre el que iban a consultar al alumnado.

Cuando presentamos a los centros y a los docentes el proyecto de investigación, les explicamos que una de sus características fundamentales, tal y como señalamos en la fase anterior, es el carácter abierto y emergente del proyecto del que desconocemos el resultado último ya que quedará definido por las propuestas que los alumnos/as realicen en respuesta a la pregunta: ¿Qué te gustaría mejorar de tu centro/aula?

Es necesario destacar que, en el momento de diseño de las estrategias de consulta, en algunos centros se produjo un proceso de concreción de la pregunta de consulta. Este proceso, no tuvo lugar de manera arbitraria, sino que se realizó a la luz del debate producido en la fase anterior sobre los espacios de participación del centro que debían ser ampliados. De este modo, el objeto de mejora fue seleccionado a través del análisis, discusión y reflexión sobre los incidentes de participación y las necesidades de mejora que se encontraron tanto en las

entrevistas como en las observaciones.

Por esta razón, encontramos dos tipos de preguntas de consulta: unas de mayor amplitud, que otorgan al alumnado mayor espacio de decisión al ser ellos/as los encargados de concretar el ámbito de mejora. La pregunta ¿Qué quieres cambiar del aula? hace referencia a un concepto amplio: el aula, que puede abarcar aspectos relacionales, pedagógicos, organizativos, etc. y, por tanto, serán las necesidades e ideas de los alumnos/as los que delimitarán el ámbito de mejora. Por el otro lado, se diseñaron preguntas más focalizadas, que surgieron del proceso de reflexión descrito anteriormente, por ejemplo, ¿Qué me gustaría hacer en el recreo?.

Si bien, este proceso de concreción puede ser entendido como una barrera, al trasladar el poder de decidir el objeto de mejora desde el alumnado hacia los adultos, se hace necesario comprender que dicho proceso se produce siempre desde la consideración de que los objetos de mejora seleccionados sean ámbitos en los que los alumnos/as tienen escasas o nulas oportunidades de participación. Respondiendo de este modo a la premisa básica de estas iniciativas: ampliar los espacios de decisión de los alumnos/as. Sin embargo, debemos estar atentos y someter a reflexión en el equipo de trabajo este proceso intentando comprender las razones que lo promueven, de modo que dichos procesos de concreción no respondan a intentos de limitar la acción del alumnado, desde la consideración de que existen ámbitos de la vida escolar sobre los que no pueden o no deben opinar. En el caso de las iniciativas aquí documentadas, la selección de una nueva pregunta de consulta respondió a un proceso intenso de reflexión y diálogo que tenía como propósito ampliar los espacios de participación del alumnado a la luz del análisis realizado sobre la cultura participativa del centro, impidiendo cualquier intento de limitar la participación del alumnado.

Del mismo modo, nos vimos interpelados a preguntarnos si el proceso de delimitación del objeto de consulta lo habían llevado a cabo aquellos maestros/as cuyos conceptos de voz del alumnado eran más limitados. Sin embargo, encontramos cómo docentes que partían de un concepto amplio de voz y que señalaban la presencia de espacios nucleares de participación en sus aulas, por ejemplo las maestras de la escuela infantil, optaron por concretar el objeto de consulta. Mientras que otros docentes, por ejemplo la maestra de la experiencia desarrollada a nivel de aula en educación primaria, donde la participación del alumnado era más escasa, trasladó a los alumnos/as la pregunta en los términos acordados inicialmente (¿Qué te gustaría mejorar de tu centro/aula?). Sin lugar a dudas, partir de una cultura escolar participativa favorece que se diseñen proyectos más amplios de voz del alumnado, como sucede en la experiencia interniveles de educación primaria, sin embargo, esto no garantiza la autenticidad de la misma sino hay una clara actitud abierta hacia el proceso. Por ello, se hace necesario que se disponga de momentos de diálogo en el equipo de trabajo con el propósito de someter a reflexión a este proceso.

Por otro lado, los objetos de mejora concretados por los docentes, hacen referencia a aspectos, aunque importantes para el clima del centro, no nucleares de la vida de la escuela. Así encontramos el recreo, el jardín como espacio educativo, o los talleres en tiempo no lectivo como objetos de consulta en contraposición con preguntas más amplias, y que se aproximan en mayor grado al sentido de este momento, por ejemplo, sobre los espacios de gestión del aula o del proceso de enseñanza-aprendizaje: cómo se desarrollan las asambleas o qué se puede mejorar el desarrollo de las clases o sus lugares favoritos en el centro. Tan sólo en uno de los casos (experiencia de aula en educación primaria), se optó por un objeto de consulta al alumnado que afecta al currículum. En esta experiencia la maestra realizó una pregunta ligada a un contenido de la asignatura de conocimiento del medio: el barrio, con el fin de que, a través de las preocupaciones que los alumnos/as tienen acerca de su barrio y de sus ideas para mejorarlo, se llevó a cabo un proceso de construcción compartida del currículum de dicha materia, partiendo de la voz del alumnado y del proceso de investigación que posteriormente iniciaron.

Llama la atención que de cinco experiencias y siete objetos de consulta existentes, tan sólo en una ocasión se decidiera emprender un proyecto de voz del alumnado que afectase al currículum, lo que deja entrever en cierta manera hasta dónde puede el alumnado decidir y que aspectos le son vetados. Es posible que esto responda a dos situaciones o a la combinación de ambas: por un lado, una idea técnica de currículum, entendiéndolo como un conjunto de conocimientos prediseñados y cerrados, seleccionados por expertos y que por ende, en el que los alumnos/as no pueden aportar ni enriquecer su definición. Por otro lado, el hecho de que desarrollar una pedagogía de la escucha de la voz del alumnado en la negociación del currículo sitúa el proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto de incertidumbre, en el que se generan múltiples alternativas, sin tener una prefijada. Algunos docentes tienen dificultades para poder gestionar esta incertidumbre y por ello, quizás, optan por iniciar este proceso de voz del alumnado con objetos que no afectan directamente en los aspectos nucleares de la vida del aula y de los procesos de enseñanza-aprendizaje. De este modo, estos primeros acercamientos son entendidos como medio de ensayo para iniciativas de mayor profundidad.

Del mismo modo, cabe señalar que la elección por parte de los maestros/as de uno u otro objeto de consulta situó las experiencias en diferentes grados de amplitud: aula, centro, etc. Si bien, en la mayoría de los casos, la amplitud del mismo venía marcado por el contexto de trabajo de los maestros/as. Así si son maestros/as-tutores, la experiencia se liga más al aula, al centro si son director/a u orientador/a, etc. Sin embargo, en una de las experiencias, la de la escuela infantil, aunque inicialmente el proyecto se iba a desarrollar en el aula de 2-3 años, finalmente, cuando las maestras y la directora, trasladaron el objeto del consulta al jardín se amplió el proyecto a todo el centro dado que el objeto seleccionado implicaba a todos/as.

b) La elección y desarrollo de la/s estrategia/s de consulta y deliberación al alumnado

En este momento se debe definir, por un lado, la estrategia o estrategias de consulta que se van a desarrollar con la premisa de que cada alumno/as pueda aportar al debate común sus ideas y, por otro lado, las estrategias y formatos elegidos para el posterior proceso de deliberación, discusión, elección y rechazo de las propuestas.

Como hemos señalado, el docente tiene en este momento un papel central en el diseño de estas estrategias con el fin de que se adapten a las características y necesidades de cada grupo de alumnos/as. Esto produce que las estrategias elegidas en las iniciativas aquí documentadas tengan distinta naturaleza y formatos de comunicación. Sin embargo, independientemente de la elección, todas ellas tienen en común la clara intención de escuchar la voz de todos los alumnos/as sin excepción. De modo que no se convierta el modo de consulta en una herramienta de prevalencia de las voces dominantes. Para ello, se diseñan estrategias que permitan escuchar los diferentes lenguajes y modos de expresión con los que el alumnado se identifique y se sienta competente para transmitir sus ideas y reflexiones. Al mismo tiempo, que hay que diseñar estrategias inclusivas de escucha y debate de la voz del alumnado, es necesario que los docentes garanticen que todas las propuestas surgidas son objeto de debate y deliberación, de modo que todos los alumnos/as puedan ver representadas sus aportaciones y justificada su elección o rechazo.

Este momento de debate sobre el diseño de las estrategias y formatos de consulta y deliberación es de vital importancia para el sentido auténtico de la experiencia. El diseño de espacios y herramientas que permitan a todos los alumnos/as, independientemente de su edad, género, capacidad, etc., expresar sus opiniones y participar del proceso de diálogo y toma de decisiones, es vital, dado que se convierte en un momento nuclear dentro del proyecto como espacio de enseñanza de la democracia, removiendo las prácticas tradicionales en el centro desde la experimentación de procesos de democracia vivida.

Partiendo de esta premisa básica y común en todos los casos, las estrategias elegidas fueron las siguientes:

Experiencia	Estrategias de consulta y deliberación
Experiencia de aula en educación primaria. Experiencia de centro en educación infantil y primaria.	Consulta a través del buzón de aula o de centro y la asamblea como espacio de deliberación.
Experiencia de centro en educación infantil y primaria.	Los representantes del alumnado como depositarios de las ideas de sus compañeros.

Experiencia	Estrategias de consulta y deliberación
Experiencia interaulas en educación primaria.	Combinación de formatos gráficos y escritos (fotografías y diarios de campo. Proceso de consulta y deliberación en parejas o tríos: un proceso de ayuda entre iguales.
Escuela infantil.	El diálogo con el alumnado: la asamblea de aula y el diálogo en grupos informales de juego. Las familias como mediadoras de las propuestas de sus hijos. Las observaciones de las maestras como medio de consulta y deliberación.
Proyecto de etapa en educación infantil.	Las observaciones de las maestras como medio de consulta y deliberación.

Tabla 39. Resumen de las estrategias de consulta y deliberación documentadas.

b.1) Consulta a través del buzón de aula o de centro y la asamblea como espacio de deliberación.

Estas estrategias de consulta y deliberación al alumnado fueron escogidas por los equipos de trabajo de la experiencia de aula de educación primaria y por el equipo que lideraba la iniciativa a nivel de centro. Permitían, por un lado, recoger las propuestas de todos los alumnos/as y, por el otro, propiciar un momento posterior de deliberación y discusión de las mismas. En ambos casos, el proceso tuvo los mismos momentos: se presenta a los alumnos/as la/s preguntas de consulta e introducen sus respuestas en el buzón; posteriormente se abre el buzón y se procede a la lectura de todas las propuestas para dar comienzo al debate, selección y rechazo deliberativo de las propuestas.

En la siguiente tabla presentamos los principales momentos de esta estrategia de consulta y deliberación así como los aspectos a tener en cuenta en su desarrollo. Posteriormente, nos detendremos a describirlos y ejemplificarlos con mayor detalle.

Consulta a través del buzón de aula o de centro y la asamblea como espacio de deliberación.		
Planteamiento de la pregunta de consulta y definición del tiempo para darle respuesta.	Apertura del buzón y la lectura de las propuestas.	La asamblea como estrategia de deliberación.
Tras presentar la pregunta de consulta, los alumnos/as deben de disponer del tiempo necesario para pensar sobre su respuesta. Los alumnos/as introducen individualmente sus propuestas de mejora en el	Elección de un secretario/a encargados de la apertura del buzón y la lectura de las propuestas bajo criterios de igualdad de	A través de las asambleas (de aula o de nivel educativo) se desarrolla un proceso deliberativo de toma de decisiones. Establecer apoyos que favorezcan que todos los alumnos/as participen en el debate. El secretario/a ejerce como

Consulta a través del buzón de aula o de centro y la asamblea como espacio de deliberación.		
<p>buzón.</p> <p>El buzón debe estar situado en un lugar accesible a todo el alumnado.</p> <p>Se debe asegurar que todos los alumnos/as hayan introducido su propuesta en el buzón.</p> <p>Los alumnos/as deben disponer de los apoyos necesarios para: entender la pregunta, escribir sus propuestas e introducirlo en el buzón.</p> <p>Favorecer que los alumnos/as puedan introducir de manera anónima sus propuestas.</p>	<p>posibilidades.</p> <p>Todas las propuestas sin excepción deben recogerse en formatos que sean accesibles para todos los alumnos/as.</p> <p>Puede ser de ayuda que las propuestas se organicen en ámbitos o temas.</p>	<p>moderador pero no puede condicionar el proceso de debate y toma de decisiones.</p> <p>Los docentes deben ser un apoyo y facilitador del proceso de debate.</p> <p>Prestar atención a los procesos de control que ejercer determinados alumnos/as sobre sus compañeros/as o a los intentos de algunos adultos de manipular e intervenir en las decisiones de los alumnos/as.</p> <p>Los grupos reducidos favorecen el diálogo.</p> <p>El secretario/a recoge las propuestas consensuadas en un acta que visibilice el compromiso del centro con las propuestas del alumnado.</p>

Tabla 40. Principales momentos y aspectos críticos de la estrategia: El buzón de aula/centro como medio de consulta y la asamblea como estrategia de deliberación.

b.1.1 Planteamiento de la pregunta de consulta y definición del tiempo para darle respuesta.

En un primer momento, los maestros/as trasladan a los alumnos/as las preguntas de consulta y acuerdan un tiempo para que introduzcan sus propuestas en el buzón.

- En la experiencia de aula, cuyo objeto de consulta fue doble, por un lado, sobre cómo mejorar el aula y por el otro, y ligándolo con el currículum de conocimiento del medio, qué les preocupa y creen que debería mejorar en su barrio, el alumnado dispuso de una semana para introducir sus propuestas para cada una de las cuestiones. Las preguntas de consulta se realizaron en dos momentos diferentes del curso escolar. Comenzaron con la pregunta “¿Qué queremos cambiar de las clases?” dado que la maestra consideraba que era lo más oportuno al ser lo más próximo a ellos/as en su vida escolar. En segundo lugar, porque los cambios propuestos por los alumnos/as a nivel de aula, en este momento aún no conocíamos cuáles eran, podían facilitar el proceso de trabajo derivado de la segunda pregunta. Posteriormente se les presentó la pregunta “¿Qué queremos cambiar del barrio?” y dispusieron de una semana también para introducir las propuestas en el buzón de aula.
- En el caso de la experiencia de centro, se trasladó la pregunta a los alumnos/as en una presentación inicial, en la que también les explicaban la naturaleza del proyecto. Trascurrido una semana se reunieron de nuevo

para responder a la pregunta. Se organizaron por niveles educativos, de modo que las dos líneas de cada curso realizaban el proceso de consulta de manera conjunta. Al inicio de la reunión, les recordaban la pregunta de consulta: “¿Qué me gustaría hacer en el recreo?” los alumnos/as disponían de alrededor de 15 minutos para poder reflexionar sobre la misma y escribirlo en el documento que finalmente, y sin nombre, introducían en el buzón. Trascurrido este tiempo, cada alumno/a fue llamado siguiendo el orden de lista para que introdujese sus propuestas en el buzón.

En el siguiente fragmento de observación se ve reflejado el proceso llevado a cabo en la experiencia de centro:

Los alumnos llegan y C. (D) les dice que pasen y se vayan sentando. Cuando están colocados, C. (D) les pregunta por lo que pone en la urna y les explica que lo que quieren es que participen y les digan que actividades les gustaría hacer en el recreo, “La pregunta es ¿qué me gustaría hacer en el recreo?”. Les reparte las hojas, les da 3 ó 4 y deben pasársela unos a otros. Leen juntos lo que pone en la hoja y les da 15 minutos para responder “todo lo que se os ocurra”. Un alumno pregunta si puede poner 4 cosas, ella dice que por supuesto “incluso las que veis imposibles”. La profesora pregunta si se entiende. Una de las niñas dice que no se le ocurre nada, le proponen que piense bien. C. (D) advierte de que no se copien que pongan lo que cada uno quiera. La profesora le pregunta a C. (D) si ella hace algo, C. (D) la pide que ayude a escribir; así que se acerca a las niñas que están próximas a ellas y las ayuda. Algunos niños piensan solo, otros en parejas o con la profesora. [...] Un alumno que está siendo ayudado por C. (D) (creo recordar que en otra ocasión nos dijeron que tenía necesidades educativas) se dirige donde su tutora, quien también está en el proyecto, para comprobar que lo que hace está bien. Pasado el tiempo, algo menos de 15 minutos, C. (D) comienza la siguiente fase. Expone que necesita dos secretarios, varios niño/as levantan la mano, C. (D) decide que un niño va a decir un número y esa será la persona. El elegido por el azar es J(A), C. (D) le comenta algo a J(A). creo entender que le comenta algo sobre la elección. Utilizan el mismo sistema para la secretaria. Una vez formado el equipo, la secretaria comienza a llamar uno a uno a los compañeros y estos introducen su hoja en la urna. Algunos van a la urna caminando distinto, haciendo gracias, saludando, pero no les hacen caso ni los compañeros, ni C... C. (D) ayuda a algunos niños a introducir el papel. Uno de los niños (a partir de ahora Of) más próximos hablan de mí, “es un fantasma”, al tiempo, se ríen de los apellidos de algunos de sus compañeros. Es uno de ellos quien hace los comentarios y los dos o 3 de al lado se ríen. Una vez han depositado todos el papel, desprecintan la urna. La secretaria va leyendo las ideas y C. (D) las escribe en el papel continuo agrupando las mismas.

(JAB_centro_CONSULTA_ALUMNOS_4)

Independientemente de cada iniciativa hay algunos elementos comunes en este primer momento de la consulta a través del buzón de aula/centro:

- El buzón debe estar situado en un lugar accesible, que permita a todo el alumnado introducir sus propuestas. Esto supone situarlo en un espacio sin barreras arquitectónicas pero también implica que el buzón esté disponible para que todos los alumnos/as, sin excepción, depositen sus propuestas.
- El alumnado debe de disponer de un período de tiempo, previamente establecido y consensuado con ellos/as, que les permita reflexionar sobre la pregunta de consulta y sus posibles propuestas. Como hemos visto en las experiencias, en cada una de ellas se ha utilizado un tiempo diferente: una semana en el caso del aula y un breve período en el otro caso. Si bien los

diferentes períodos tienen ventajas e inconvenientes, su elección está marcado por el tiempo y organización escolar, diferente a nivel de aula y de centro.

- Se debe asegurar que todos los alumnos/as hayan introducido su propuesta en el buzón, evitando así que el tiempo sea una barrera para escuchar la voz de todos los alumnos/as. Sin embargo, asegurarse de que todos los alumnos/as que hayan querido introdujesen sus propuestas, no puede chocar con la libertad a no participar. Si bien, en las experiencias documentadas esto no sucedió, puede darse el caso de que un alumno/a no aporte ninguna propuesta, bien para mostrar su descontento, bien porque no lo encuentre relevante, etc.

Imagen 2. Docente dando apoyo al alumnado en el proceso de escritura de su propuesta para el buzón.

- Los alumnos/as que lo necesiten deben disponer de los apoyos necesarios para poder entender la pregunta, escribir sus propuestas e introducirlo en el buzón de modo que su voz sea escuchada. En la iniciativa de aula fue la profesora de audición y lenguaje quien facilitó esta ayuda, tanto en el tiempo de trabajo con el alumnado fuera del aula como dentro de la misma. En la experiencia de centro, esta ayuda la facilitó, además de la maestra de audición y lenguaje, el resto de maestros/as, la traductora de chino que habitualmente trabaja con el centro. El propósito de invitarla a participar en el proyecto era que el alumno de dicha nacionalidad, que en este caso no conocía en profundidad el español, pudiera entender la pregunta y aportar sus propuestas, sin que este hecho limitase su espacio de participación.

[...] Al inicio de la sesión, E (D). les felicita por lo bien que han bajado y se han colocado. Después les explica por qué están ahí, les explica que es importante preguntarles y lo que ellos respondan para que estén contentos. Les explica que va a hacerles una pregunta que deben "guardar en la cabeza" y pensar. Les pregunta si les gusta el recreo y todos dicen que sí, "y si os damos a escoger lo que queréis hacer en el

recreo, ¿os gusta?”. E (D) insiste en que si les gustaría que les preguntasen qué quieren hacer ellos, los niños/as parecen interesados. Entonces pasa a explicar la hoja que les van a entregar, lee la pregunta y les invita a pensar sobre ella. P. (D) y E (D) la reparten, según se la entregan los niños/as les dan las gracias. Mientras reparten la hoja la traductora habla con el niño chino. [...] Mientras escriben, el profesor, E (D) y P (D) ayudan a algunos niños, la traductora al niño chino. Algunos niños miran la hoja del de al lado, otros comentan sobre qué escribir:

(JAB_centro_CONSULTA_ALUMNOS_1)

Imagen 3. La presencia y apoyo de la traductora.

- Por último, podemos señalar la necesidad de posibilitar que las sugerencias introducidas en los buzones sean anónimas. Esto favorece que las propuestas sean lo más honestas posible, sobre todo cuando el objeto de consulta implica a otras personas, que habitualmente poseen más poder, sin negar la posibilidad de aquellos que quieran identificarse a hacerlo.

b.1.2 Apertura del buzón y la lectura de las propuestas

En ambos casos, tanto en la experiencia de aula como en la de centro, los maestros/as eligieron que el proceso de apertura del buzón y lectura de las propuestas lo realizasen dos alumnos/as, en calidad de secretarios/as de la asamblea, preferentemente un chico y una chica elegidos aleatoriamente. Estos alumnos/as eran los encargados, tras desprecintar y abrir el buzón, de leer en voz alta las propuestas realizadas y tomar nota de todas ellas.

En el caso de la experiencia de aula, la secretaria anotaba todas las propuestas en un cuaderno que, a modo de acta, iba a recoger el proceso de voz del alumnado.

En esta ocasión acudimos al centro para observar la puesta en común de las ideas del grupo de 4º. Días antes se les ha planteado la pregunta “¿Qué te gustaría cambiar de tu barrio?”. Durante varios días han ido depositando sus ideas en un buzón que la secretaria (elegida al azar) ha leído y anotado en un cuaderno. Hoy, deben debatir sobre esas ideas.

(JAB_aula_CONSULTA_2)

- ¿Qué te gustaría cambiar en las clases?
- Clases más divertidas.
 - Más ordenadores, juegos, libros y cuentos/juguets al cole.
 - Más tiempo libre.
 - Más clases de apoyo.
 - Más talleres.
 - Uniforme.
 - Ascensor.
 - Música en clase.
 - Ver pelis en clase.
 - Cambiarnos de sitio en clase. (chicos en una parte y chicas en otra).
 - Más vigilancia en los brazos.
 - Pintar el cole de colores.
 - Cambiar la posición de las mesas de clase.
 - Tareas más fáciles.

Imagen 4. Fragmento de acta de la experiencia de aula.

En el caso de la experiencia de centro, dado el volumen de alumnado, se optó por recoger las propuestas en un panel. Cabe recordar que este proceso de consulta a través del buzón se llevó a cabo por niveles educativos, de modo que se elaboró un panel por cada nivel. De este modo, cada grupo de alumnos/as disponía de un documento que plasmaba sus aportaciones iniciales. En esta ocasión, si bien eran los secretarios/as quienes abrían el buzón y leían las propuestas, eran las maestras que lideraban la consulta quienes redactaban y elaboraban el panel.

A medida que se iban sucediendo los grupos, la organización y forma del panel se iba modificando hasta hacerse mucho más útil. Al principio, se anotaba en dicho panel sin ningún tipo de orden e incluso con una letra poco inteligible, que sólo era capaz de entender la maestra que lo redactaba.

Cuando han escrito todas las ideas debe haber en el papel continuo más de 30-40 propuestas, escritas en letra pequeña que no se puede leer prácticamente desde ningún lugar.

(JAB_centro_CONSULTA_ALUMNOS_6)

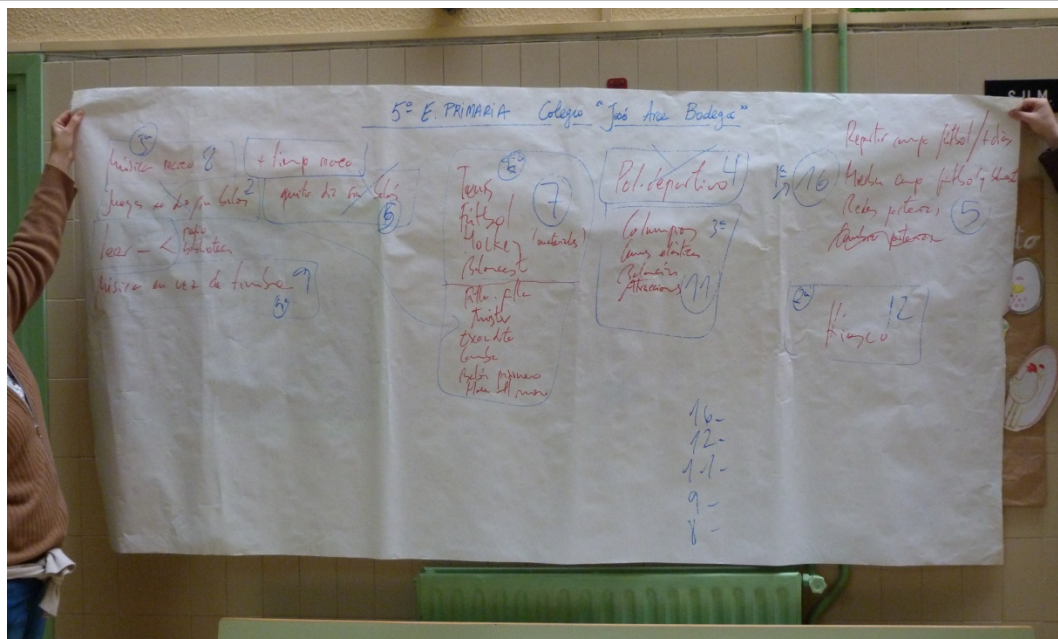


Imagen 5. Paneles de la apertura del buzón de centro I (1 de 2).

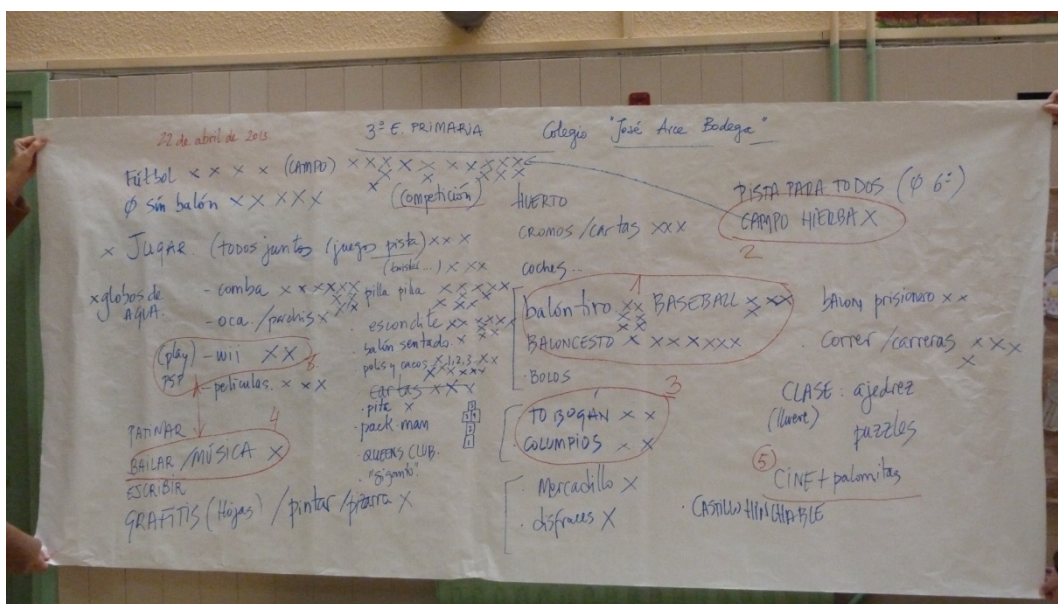


Imagen 6. Paneles de la apertura del buzón de centro I (2 de 2).

Estos dos aspectos, el desorden de las propuestas y que no fuera inteligible la letra, producía que el panel perdiese su valor como exposición de todas las ideas surgidas en el buzón dando lugar a que el debate posterior ocurriera de forma algo desordenada y no atendiendo a las propuestas que no eran capaces de recordar o entender. Es con la experiencia y reflexión sobre lo ocurrido en las primeras asambleas, cuando los maestros/as repararon en la importancia del panel y decidieron por un lado, establecer un orden en los paneles organizándolo en ámbitos: materiales, espacio, organización y tiempo. Y, por el otro, hacer uso de una letra clara y fácil de leer desde cualquier lugar de la sala. Cuando llegó el turno de los alumnos/as de menor edad, advirtieron que existían dificultades para leer el panel, pues estaban en pleno proceso de aprendizaje lectoescritor por ello, los

maestros/as optaron por acompañar a la palabra escrita de un apoyo visual en forma de dibujos.

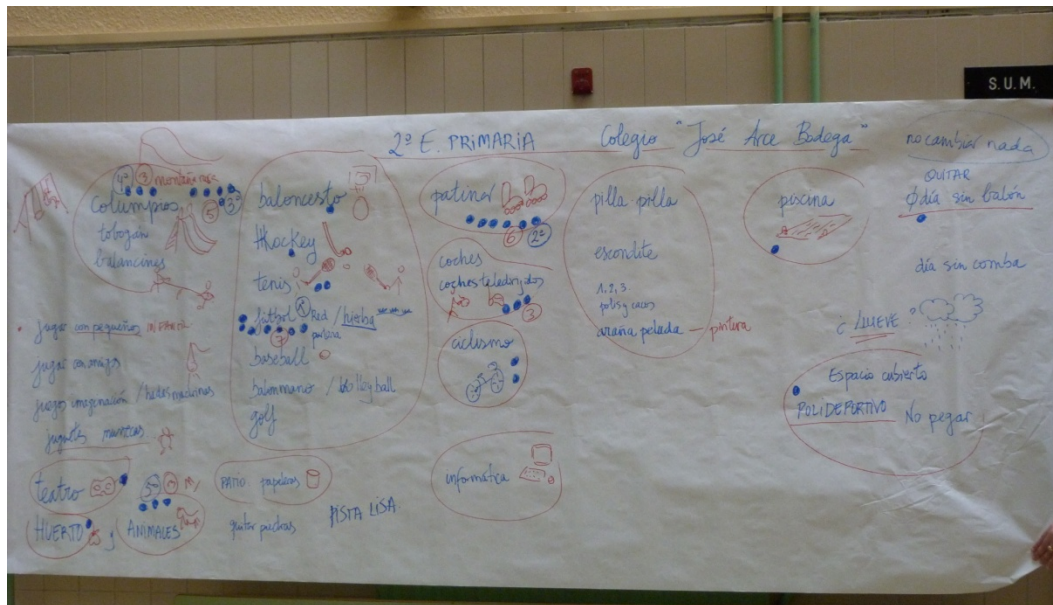


Imagen 7. Paneles de la apertura del buzón de centro II (1 de 2).

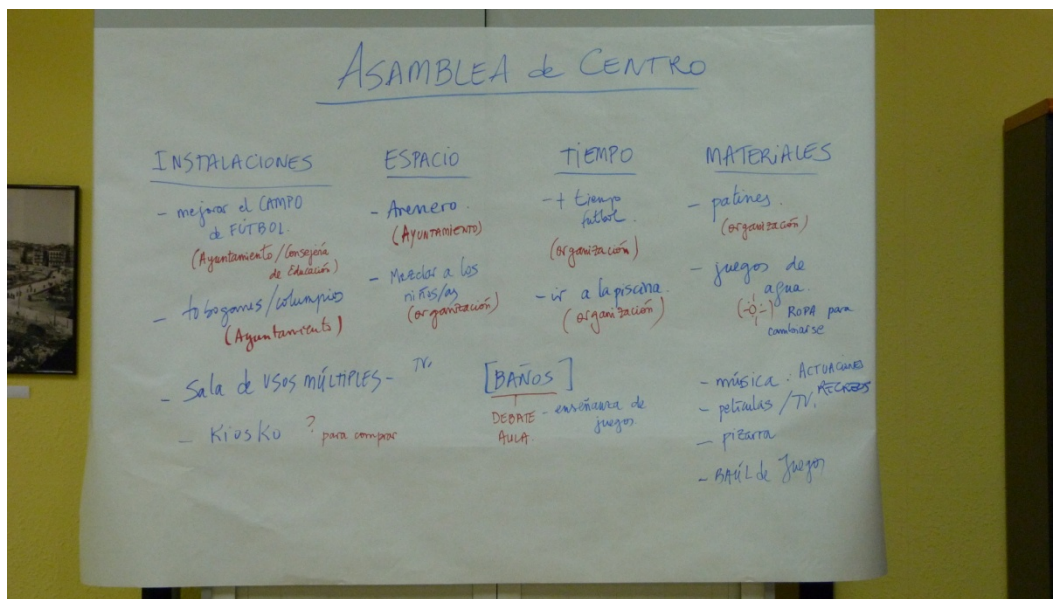


Imagen 8. Paneles de la apertura del buzón de centro II (2 de 2).

De este modo, los paneles, a través de los diferentes procesos de reflexión y mejora llevados a cabo por las maestras, se convirtieron en estrategias cada vez más accesibles para todo el alumnado y útiles para el posterior debate y discusión de las propuestas.

Para este segundo momento del proceso de consulta y deliberación en el que se abre el buzón y se comparten las propuestas de todos los alumnos/as debemos tener en cuenta los siguientes dos aspectos claves. En primer lugar, debemos cuidar el proceso de elección del secretario/as, en particular, qué criterios utilizamos

prestando especial atención al hecho de que no haya alumnos/as que sistemáticamente no son elegidos para desempeñar este rol. En las experiencias aquí relatadas, la elección fue aleatoria con el único criterio de la equidad de género. Además, dado que era la primera vez que los alumnos/as realizaba este rol, tampoco hubo ningún alumno/a que repitiera. Sin embargo, en la experiencia de centro cuando la consulta la llevaron a cabo los alumnos/as de 1º de educación primaria, fue por elección directa, es decir, los alumnos/as y/o los docentes decidieron quién iba a ser el secretario/a. En el siguiente ejemplo se refleja cómo una alumna que se adapta a las normas escolares y sus requerimientos es la elegida bajo el criterio de que “lee bien”, limitando la elección de aquellos alumnos/as que no cumplen esos requerimientos académicos.

E. (D) pide a un niño que lea muy bien que salga, varios niños/as dicen que lee bien Me (A). E. (D) les explica que cuando M. (A) lea el nombre deben salir y poner el papel en la urna.

(JAB_centro_CONSULTA_ALUMNOS_1)

Sin lugar a dudas, de esta experiencia aprendimos la importancia de cuidar el proceso de selección del secretario/a con el propósito de que los criterios utilizados no respalden y fortalezcan las diferencias de poder. Al mismo tiempo, aprendimos que es necesario diseñar procesos de ayuda para ejercer este rol, de modo que si salen elegidos puedan desarrollar la actividad de secretario de modo que ningún alumno/as se vea excluido de poder ser elegido.

En segundo lugar, es importante que, tras la apertura de los buzones, todas las propuestas elaboradas por los alumnos/as sean tratadas con el mismo respeto y recogidas en el acta, mural, etc., o medio de exposición de las mismas. Es imprescindible que todas las ideas fuesen recogidas, todas son relevantes para la fase posterior. De este modo los alumnos/as pueden verse reconocidos y sentir que sus ideas son tenidas en cuenta. Sin embargo, en ocasiones, en este proceso de recogida de todas las ideas aparece una de las principales barreras en el desarrollo de esta estrategia: el rechazo de las propuestas de algunos alumnos/as, por parte de los compañeros/as de clase o de las maestras/os. En estas experiencias acordamos con las maestras/os que todas las propuestas debían ser respetadas, sin embargo, hemos observado cómo algunas maestras/os, bajo sus criterios de adulto, consideraron que algunas propuestas no eran relevantes, y por consiguiente, no las anotaban en el mural. Eran las otras maestras presentes quienes recordaban a la que tomaba acta que debía anotarlas todas.

P.: ¿Qué habéis aprendido sobre el proceso de consulta al alumnado?

R.: Yo casi todo pero sobre todo que tengo que aprender a ser... a intentar dirigir menos la opinión de los demás. A mí me cuesta mucho esto oír una cosa que a mí me parece una tontería y no la veo desde la perspectiva de niño. Digo, “bah, menuda tontada está diciendo ésta, es que yo por mí ni lo apuntaría” y hacer eso, a intentar ser muy ecuánime, muy objetiva y decir; aquí se apunta todo, se decide todo, no se da nada por malo.

(JAB_centro_EVALUACIÓN_AL)

Como se desprende de las palabras de esta maestra, uno de los aprendizajes más significativos fue el reconocimiento de que todas las propuestas, ideas y sugerencias debían ser recogidas. Es el reconocimiento del derecho de todos los alumnos/as a que sus propuestas se debatan y compartan en el proceso de deliberación y toma de decisiones de la siguiente fase.

b.1.3 La asamblea como estrategia de deliberación

Una vez todas las propuestas e ideas han sido presentadas y recogidas en el acta o mural, el siguiente momento es iniciar un proceso de deliberación sobre las mismas, donde se discutan, argumenten, modifiquen, amplíen, seleccionen o rechacen. Es decir, es el momento donde, de una manera más nítida, se vive un proceso democrático de toma de decisiones.

En las dos iniciativas que seleccionaron el buzón como medio de consulta, la asamblea fue la estrategia elegida para llevar a cabo el proceso de deliberación, es decir, los maestros/as optaron por espacios donde un grupo alumnos/as, cuyo número ha variado dependiendo de si se realizaban a nivel de aula o de nivel educativo, exponían, debatían y defendían sus ideas y propuestas. De este modo, la palabra se convirtió en vehículo de exposición y defensa de las ideas sin representantes ni intermediarios que mediasen.

En la experiencia de centro, una o dos alumnos/as, actuaban como secretarios y moderadores del mismo gestionando el tiempo y turno de palabra, mientras que en la de aula, ejercía este rol la maestra.

[...] Una vez se hayan recogido todas las ideas [durante la fase de consulta], habrá que iniciar un proceso de diálogo para que la clase/ciclo decida qué 5 propuestas quiere seleccionar para trasladárselas al equipo directivo. Lo importante en este proceso es facilitar el intercambio de opiniones entre el alumnado sin imponer restricciones por la viabilidad o no de las propuestas. Los acuerdos han de recogerse en un documento, ACTA OFICIAL, que reflejará la respuesta que la clase da a la pregunta. Para recoger esos acuerdos pueden nombrarse dos representantes (un niño y una niña) que se encarguen de redactar ese documento. Al final de la sesión las propuestas y ACTA OFICIAL serán entregadas a la orientadora y se conservará el PAPEL CONTINUO en el aula.

(JAB_centro_CONSULTA_2)

Se debe destacar que los centros y/o aulas que han optado por este formato de deliberación carecían de experiencia en el desarrollo de asambleas. Por ello, algunas de las dificultades encontradas tenían que ver con la falta de cultura participativa y el desconocimiento por parte de alumnos/as y docentes de su funcionamiento.

P.: Pensando ya en el proyecto que se ha realizado en tu aula. Cómo se ha llevado a cabo la consulta al alumnado y quién y de qué forma se decidió que fuese de esa manera.

R.: A través de asambleas. [...]

P.: Que dificultades has encontrado en ese proceso de consulta y por qué crees que se han producido.

R.: Pues quizá la falta de costumbre. Ni yo estaba acostumbrada a este tipo de consultas a través de asambleas, no la había trabajado nunca y evidentemente pues claro, te

encuentras con algo desconocido y los niños pues quizá con mucha más naturalidad que yo. Yo creo que ellos enseguida entendieron de qué va una asamblea y bastante bien. Quizá mi experiencia fue lo que más me costó.

P.: Si volvieses a hacer ese proceso de consulta, ¿qué cosas cambiarías?

R.: Pues quizá trabajar la estructura de la asamblea más a fondo, porque yo creo que la participación mejoraría. No sé, quizá, a lo mejor no, pero vamos, yo creo que sí. La asamblea es un sistema que hay que trabajarle porque no vale de un día para otro, "hala, vamos a hacer una asamblea". No. Qué es, en qué consiste, cómo se estructura, cómo... ¿sabes? Me parece un elemento muy, muy importante pero hay que trabajarle.

(JAB_aula_EVALUACION_MAEISTRA)

Imagen 9. Asamblea de deliberación en el aula de 4º EP.

De este modo, sin un aprendizaje ni experiencia previa fueron aprendiendo las claves de su desarrollo al tiempo que se llevaban a cabo. Aprendiendo en la acción y no desde una extensa explicación teórica, tal y como señala la siguiente orientadora:

P.: Pensando en cómo se ha hecho la consulta al alumnado, ¿cómo se ha hecho esa consulta y cómo ha sido ese proceso que habéis seguido y quién y de qué modo se decidió?

R.: Pues se decidió en una reunión con T (D). y con los miembros de... que participabais del proyecto de la universidad y las personas que nos implicamos en el proyecto en la escuela, y el proceso fue un poco costoso al principio, porque nos costó organizarlo, pero bueno, básicamente cada curso se fue haciendo reuniones de cada nivel. En algunas sesiones fue un solo curso porque solo hay uno por nivel y ahí empezamos haciendo las asambleas que cambiaron mucho. De la primera asamblea a la última ya habíamos aprendido un poco la dinámica y como queríamos que se hiciera. Yo participé en tres y vi como habían ido cambiando, como habíamos ido cambiando nosotros la forma de gestionar el modelo. Tampoco teníamos muy claro cómo hacerlo. Entonces yo me fijé en una que vi hacer a la orientadora con ahora no recuerdo quien, intenté hacer algo parecido pero luego tuve que dinamizar otra y ya no tuvo nada que ver con la primera que hice. Yo creo que no teníamos muy claro exactamente cómo abordar esto. No es algo que tengamos mucha costumbre de hacer en la escuela, asambleas, ni cosas de éstas. Nosotros tampoco estamos acostumbrados, o yo por lo menos no lo estoy a haber hecho asambleas en ningún momento ni de mi etapa escolar, ni en la universidad, y entonces me resultaba difícil por ejemplo, respetar esto

de ser así muy objetivo, muy neutro, muy neutra, respetar todas las opiniones, pero bueno, cambió mucho el proceso. Yo creo que llegamos a un punto que si hubiéramos tenido que hacer ocho o diez más, ya nos hubieran salido muy bien, mucho más ágiles, dando oportunidad a todo el mundo, con recursos para que todos los niños y todas las niñas se fueran implicando. Al principio fueron yo creo que un poco más pobres y más desorganizadas.

(JAB_centro_EVALUACIÓN_AL)

A continuación, presentamos los aprendizajes más relevantes que docentes, alumnado e investigadoras hemos realizado sobre el desarrollo de la asamblea como espacio de deliberación y toma de decisiones en ambas experiencias.

b.1.3.1 Las asambleas deben ser espacios de diálogo.

Quizás la principal de las reflexiones que pudimos compartir es que las asambleas deben ser espacios de diálogo, donde los alumnos/as debatan, expongan y refuten las propuestas que han realizado, sin que éstas sean juzgadas o restringidas por los adultos. Esto, se contrapone con el desarrollo de asambleas más habitual, un espacio que se convierte en un momento de actividades y rutinas, a veces sin conexión, sin un claro componente educativo y espacio donde hablar temas no relevantes. A través de estas experiencias hemos podido observar cómo el diálogo es la esencia de las asambleas, sin embargo, dada la escasa experiencia previa, dichos diálogos han ido experimentado variaciones, desde conversaciones desorganizadas y con poco espacio hacia diálogos más profundos y extensos, para ir de explicaciones superficiales hacia comprensiones más profundas de las propuestas. Este cambio fue debido al proceso de aprendizaje experimentado durante su desarrollo, es decir, al proceso de reflexión sobre la experiencia.

El ejemplo más ilustrativo lo aportan los cambios experimentados en el desarrollo de las asambleas que tuvieron lugar en el proyecto de centro 14. Durante las primeras asambleas, no se fomentaba el diálogo, tras una exposición de las ideas que surgidas durante la consulta, los maestros/as planteaban alguna pregunta de debate, pero en cuanto sentían que perdían el control optaban por finalizar su desarrollo y proceder a la votación como proceso de toma de decisiones, perdiendo así la oportunidad de ofrecer la asamblea como espacio donde discutir, proponer, deliberar, argumentar las ideas y posicionamientos personales.

Al final de la lectura E. (D) pide un aplauso y les cuenta que ahora viene lo más importante, les recuerda que deben elegir 5 [propuestas], pero que hay que pensarlo bien para poder escoger. Además les cuenta que deben convencer a los demás y argumentar por qué una sí y otra no. E (D). Antes de empezar lee todas las que hay. Para comenzar el diálogo E. (D) les pregunta ¿Qué es lo que deben hacer para hablar?, la respuesta que busca, y la que recibe, es levantar la mano “muy bien, pensar y levantar la mano”. Además les recuerda que los demás deben escuchar. “Manos arriba y bocas cerradas”. En ese momento, se levantan varias manos, los demás permanecen en silencio, y comienzan escoger una opción [...]. Mientras cuentan su elección los demás permanecen en silencio con la mano levantada, tan sólo un par de niñas hablan en bajo. E. (D) recuerda que deben convencer a los demás. [...] Además cambia las

¹⁴ Cabe recordar que se realizaban por nivel educativo implicando a dos aulas.

normas, ahora les pide que elijan dos cada uno y se decida por mayoría. Comienza repasando las ideas que salieron. Así que cada uno cuenta su elección sin exponer los motivos. [...] Mientras hacían el recuento algunos niños abucheaban algunas de las propuestas que habían sido votadas por una o dos personas. E. (D) interviene y les recuerda que hay que respetar las propuestas de todos. E. (D) y P. (D). Hacen un resumen de las propuestas más votadas: castillos hinchables, fútbol, comba, patinar y un empate entre la gallinita ciega y los castillos de arena. P. (D) propone que voten de nuevo entre estas dos propuestas, comienzan a levantarse y a gritar. E. (D) cuenta hasta tres para que se sienten. En las votaciones, el profesor que los acompaña se da cuenta de que algunos votan dos veces y les recuerda que sólo pueden elegir uno. Yo me doy cuenta de que todos los niños votaron.

(JAB_centro_CONSULTA_ALUMNOS_1)

b.1.3.2 La importancia del rol que adquieren los alumnos/as cuando ejercen de secretarios/as

En segundo lugar, hemos aprendido la importancia del rol que los alumnos/as que actuaban como secretarios tenían en el desarrollo de las asambleas como facilitadores, o no, del diálogo. En la experiencia de aula, los secretarios/as tenían como función la redacción del acta final pero los turnos y tiempos de palabra eran gestionados por la maestra, limitando así las posibilidades de acción de los alumnos/as. En el caso de la experiencia de centro, los secretarios/as elegidos para la apertura del buzón, debían además gestionar el diálogo y debate. Los maestros/as no les dieron ninguna consigna en cuanto a cómo debían llevar a cabo este rol. Esto generó algunas dificultades como la que se recoge en el siguiente fragmento donde uno de los secretarios se adueña del espacio de deliberación de sus compañeros/as. Esto nos mostró la necesidad de que los alumnos/as aprendan cómo ejercer este rol desde la consideración de que todas las propuestas debían ser debatidas y no únicamente aquellas que los secretarios/as consideraban mejores. Por otro lado, los maestros/as comprendieron que debían dar ayuda para facilitarles el aprendizaje de las estrategias necesarias para que, de manera autónoma, sean los responsables de gestionar el debate.

Toma la palabra el secretario y comienza a hacer propuestas, son ideas que le gustan a él pero que muchas no han salido en las ideas de la clase. P. (D) al inicio le recuerda que debe ser justo, pero deja que continúe su exposición. Entre las propuestas del secretario están: quitar el hormigón del suelo del recreo y cambiarlo por césped; un espacio para videojuegos, pista de hielo, etc. Con cada nueva idea gritan y saltan. El secretario al ver la aceptación de sus ideas continúa con sus propuestas (recordemos que no están entre las de sus compañeros). P. (D) les comenta que hay cosas más fáciles de conseguir, es más sencillo los columpios (sí que estaba entre las ideas de la clase) que la pista de hielo. El secretario continúa, “pienso una cosa que os va a gustar: una piscina” y continúan los vítores y gritos. P. (D), A. (D), y las maestras se ríen. Ante la situación el profesor que les acompaña interviene y les recuerda que deben ser cosas que quieran y que sean posibles, además de que deben responder a los intereses de todos “no te los pueden inventar”.

(JAB_centro_CONSULTA_ALUMNOS_3)

Imagen 10. Asamblea de toma de decisiones donde el secretario lidera el diálogo.

b.1.3.3 El papel de los maestros/as como facilitadores o barreras del diálogo.

Durante el desarrollo de las asambleas estaban presentes los maestros/as, variando en número y funciones. En algunos casos únicamente estaba la tutora (experiencia de aula). En el caso de la experiencia de centro, en cada asamblea estaban presentes: una o dos de las personas que lideran la experiencia en el centro (maestra de apoyo, orientadora o director) y los tutores/as de las aulas que participan en cada una de ellas permanecían, en la mayoría de casos, como observadores. El papel que los maestros/as implicados desarrollaron fue de vital importancia para favorecer/dificultar el debate de los alumnos/as. Así en algunos casos, las intervenciones de los adultos ha ayudado a los secretarios a organizar el discurso o a distribuir el turno de palabra equitativamente. Mientras que en otros casos, se destaca como *“algunos tutores lo han condicionado con sus comentarios, redireccionando, etc.” (JAB_centro_CONSULTA_4)*, en definitiva intentando modificar las elecciones de los alumnos/as.

Este intento de manipulación del diálogo con el propósito de que los alumnos/as tomen decisiones en la línea de las propuestas que los adultos consideran adecuadas, se produce de diferentes maneras, siendo la más recurrida la relaciona con la calificación de las propuestas por parte de los docentes como “imposibles de realizar”. Esta consideración bloquea el debate sobre las mismas o bien se considera ese tiempo de diálogo como “tiempo perdido”. En cualquier caso, lo que se encuentra en el fondo es un intento de que se seleccionen las propuestas que más se acercan a las ideas que ellos/as consideran valiosas. En el siguiente ejemplo se refleja como la maestra desvía el diálogo hacia otra propuesta o tema ya que el aspecto que se debate ella lo considera “imposible” de llevar a cabo.

J. (D) les comenta que para decidir el tema deben primero debatir las ideas, “las dos

más repetidas son la de la limpieza y la de más zonas verdes¹⁵, pero que igual les gusta más otra idea aunque no sean las más repetidas. Les lanza la propuesta “¿Quién quiere comentarlo? ¿Cómo hacerlo?”. F. (A) levanta la mano, algunos alumnos se lanzan a hablar, J. (D). les recuerda que deben levantar la mano y le da el turno a F. (A) Ella expone que se decanta más por la limpieza y propone poner a alguien que vigile que no tiran nada al suelo. Un alumno interviene sin levantar la mano y propone poner un cartel, F. (A) responde que no sirven de nada, y cuenta que ya hay uno en los jardines del centro de que no hagan caca los perros y lo hacen. J. (A) expone que hay una máquina para la limpieza de los chicles que se puede usar ya que el coche que pasa para limpiar la calle no lo hace. J. (D). le pregunta si él vio esa máquina, responde que no. Je(A) propone añadir a ese coche una cuchilla para quitar chicles. J. (D) le pregunta si entre sus posibilidades está el de crear una máquina, los alumnos dicen que no, y ella lo reafirma y continúa diciendo que hay que pensar entonces en cosas que puedan hacer. S(A) interviene para decir que al igual que el chicle se pega en el zapatos ellos pueden inventar algo parecido, J. (D) le interrumpe y le recuerda que no pueden inventarse una máquina. F(A). añade que ella vio como quitaban los chicles raspando. J(A). continua, abandonando el tema de las máquinas, “quiero oír todas las voces”, “os preocupa la limpieza, ¿algún tema más?”.

(JAB_aula_CONSULTA_2)

Si bien, es cierto que hay propuestas del alumnado difíciles de llevar a cabo o al menos de hacerlo en los términos que ellos/as proponen. Esto responde principalmente a la escasa cultura de participación existente que ha dificultado que el alumnado desarrolle las habilidades necesarias para enunciar sus propuestas de mejora en términos de viabilidad. Sin embargo, el problema surge cuando la explicación que dan los maestros/as es la incapacidad de algunos alumnos/as para participar, en vez de favorecer el debate sobre las mismas para que se redefinan. Por ejemplo, una alumna, en una de las asambleas de centro, propuso construir una nave espacial. Quizás si nos ceñimos a la propuesta, esta será rechazada y se verá reforzada la idea de que esta alumna, a la que rápidamente señalaron como alumna con necesidades educativas especiales, no sabe ni puede participar. Sin embargo, ayudarle a definir el sentido más profundo de esta propuesta, y a que la concrete en una propuesta viable, enriquece, por un lado, el debate como espacio de deliberación, y, por el otro, la inclusión de todas las ideas independiente de las características del alumnado, supone reconocer que todas las propuestas son relevantes. Por último, haber iniciado un proceso de diálogo con la alumna hubiera puesto en marcha herramientas que favorezcan que esta alumna forme parte de las iniciativas. Si optamos por profundizar en este tipo de ideas, en vez de rechazarlas inicialmente, podíamos encontrar que algunas de estas ideas esconden la necesidad de aprender a analizar la realidad y conocer las posibilidades de acción, o sentimientos y necesidades más profundos que no encuentran respuesta. Así en el caso de la nave espacial lo que la alumna intentaba transmitir era la necesidad de tener un lugar propio, donde esconderse o sentirse segura. En cualquier caso, fue una oportunidad perdida para profundizar en su propuesta y para redefinirla en términos de posibilidad de acción.

¹⁵ Estos dos temas, la limpieza y la creación de más zonas verdes responde al modo en el que se han agrupado las propuestas del alumnado a la pregunta de ¿Qué quieren cambiar del barrio? Tras recoger todas las propuestas la maestra las agrupo en estos dos temas: mejorar la limpieza del barrio, ya que consideran que está muy sucio, y la creación de zonas verdes ya que apenas hay parques y árboles.

Sin embargo, la idea de que hay propuestas que no pueden llevarse a cabo y deben ser redefinidas, no debe llevar a limitar, rechazar o manipular las ideas y propuestas de los alumnos/as. En ocasiones, los adultos utilizan “la imposibilidad de poder llevar a cabo la propuesta” para justificar su negativa a determinadas propuestas que no les gustan y que cuestionan aspectos centrales de su trabajo docente. Lo que aquí se defiende es la necesidad de ayudar a los alumnos/as a analizar la realidad, conocer el sentido último de sus propuestas y realizar propuestas que pueden ser llevadas a cabo.

M1: [...] Sí que yo también puedo añadir que cuando estuve en la reunión con todos los niños, ya todos los niños del cole, los representantes, me di cuenta que a veces me pedían ayuda y me decían: “es que hemos puesto esto pero ¿cómo lo podemos decir en pocas palabras?”, y tenían unas parrafadas muy grandes escritas, y lo que pedían por ejemplo era pues porque a veces yo decía a E(D), en esto, decía: “queremos una piscina aquí, que se puede montar una piscina”, y yo no les decía que no, yo les decía: “bueno, ¿y habéis pensado quién cuidaría la piscina, a qué hora, cómo?, ¿cómo organizaríamos ese espacio?”, y dicen: “claro, es que tenemos que estar dando matemáticas y el otro está dando conocimiento igual pero es que es un lío, ¿cómo lo podríamos hacer?”. Ellos preguntaban.

M3: Ellos llegan a su conclusión.

M1: Y luego han llegado a la conclusión que, como tenemos aquí una piscina muy cerca, pues igual hay que sacarle recurso a esa piscina. Pero que, bueno, que es hablando, es que nos pasa, no sólo a los niños, nos pasa a nosotros, que igual se nos ocurre una idea y a veces hablando con un compañero o compañera pues dices: “eso que había pensado estaba muy bien pero claro, esta compañera me está diciendo, y tiene razón, y en eso no había pensado”, y todos aprendemos de todos.

(JAB_etapa_EVALUACION)

Un segundo ejemplo de cómo los maestros/as interfieren y modifican el diálogo, se ve reflejado cuando una de las maestras intenta influir y modificar la elección que hacen sus alumnos/as. En el siguiente fragmento de observación se reconoce como la maestra, bajo el argumento de que la propuesta elegida por los alumnos/as (instalar una máquina expendedora en el centro) se salta varias normas del centro y no se dispone de una ubicación para la misma, busca que la idea sea rechazada. Esta acción en realidad esconde la desaprobación, y por ende, el rechazo, de la propuesta por parte de la maestra.

Mientras van escogiendo una de las maestras interviene exponiendo algunas barreras a sus ideas, cuando hablan de la máquina expendedora la maestra apunta que va en contra de dos normas del colegio: no traer dinero y no comer ni beber en el patio. Algunos alumnos proponen que la solución puede ser por buscar un espacio donde sí se pueda, como por ejemplo, el espacio de la sala de usos múltiples. La maestra continúa exponiendo que no se puede que ya está el desayuno saludable para comer. P (D) expone que a la vista de esto igual hay que pensar sobre las normas del centro. La maestra hace un gesto de desaprobación, pero decide volver a sentarse y no decir más.

(JAB_centro_CONSULTA_ALUMNOS_6)

Queremos poner como último ejemplo en el que las propuestas de los alumnos/as no son respetadas por los maestros/as, las palabras de la siguiente maestra quien hace explícito su intento de manipular de las propuestas de los alumnos/as encaminándolas hacia la decisión que ella predefine. En el marco de la

experiencia de aula, durante el proceso de consulta y deliberación en torno a las mejoras del barrio la maestra definió de entre todas las propuestas, cuál era la que, según criterio, iban a elegir los alumnos/as. Esto parte de la idea de que ella sabía qué les gusta, qué quieren y, en definitiva, qué objeto iban a seleccionar sus alumnos/as sin que hubiera habido espacio de debate previo. Sin embargo, en el trascurso del proceso de deliberación, los alumnos/as seleccionaron un objeto de mejora (la creación de zonas verdes) que no coincidía con el que ella había predicho (la limpieza del barrio).

Nota: Al terminar la asamblea J (D) se acercó a Ju (I) y a mí y nos comentó que como el otro día cuando sacaron del buzón las propuestas estaban más inclinados a trabajar la limpieza del barrio ella ya había pensado en un unidad, con objetivos, actividades... y como ahora se habían inclinado más con la creación de zonas verdes pues que había intentado "manipular" (con esa palabra nos lo ha dicho) para que eligiesen el tema de la limpieza. Además como después de su intento de manipulación han insistido con más fuerza sobre los espacios verdes, ella ha interpretado que es como un "castigo por intentar manipular".

(JAB_aula_CONSULTA_2)

En los tres ejemplos anteriores, vemos diferentes estrategias que los adultos ponen en marcha con el propósito de influir en las decisiones de los alumnos/as, para que las propuestas seleccionadas respondan a aquellas que los adultos señalan como adecuadas. Tras reflexionar sobre estos ejemplos, hemos podido extraer como aprendizaje la necesidad de mantener un diálogo honesto y argumentado entre los maestros/as y los alumnos/as sobre las posibilidades o no de llevar a cabo las propuestas evitando así que la consulta y deliberación se convierta en un medio de legitimación de las voces que son más escuchadas habitualmente en la escuela: las de los adultos.

b.1.3.4 Es necesario prestar atención a las dinámicas de poder y presión.

En esta línea, garantizar que los procesos de consulta y deliberación sean espacios de diálogo abiertos, sin quien nadie imponga sus propuestas bajo criterios de poder, debemos llamar la atención sobre el papel que tienen los docentes como garantes de que en este proceso cada alumno/a seleccione y argumente a favor de la propuesta que más le agrada sin que se ejerza sobre él/ella ninguna presión, por parte de los maestros/as ni de los compañeros/as. En el fragmento siguiente se refleja cómo un alumno, que actúa de líder de un grupo, cuestiona las elecciones de sus compañeros/as hasta el punto de que estos, votan aquellas opciones que él les indica y retiran su apoyo a las propuestas que, si bien a ellos les apetece y consideran positivas, este alumno rechaza. En el fragmento se ve reflejado el poder que este alumno ejerce sobre sus iguales, o al menos sobre un grupo de ellos. Durante el desarrollo de la sesión, los maestros/as no lo detectaron sino que lo hizo la amiga crítica (investigadora), llevándolo posteriormente al equipo de trabajo. De este hecho, se aprendió que era necesario que los maestros/as prestasen mayor atención a las dinámicas de poder existentes en los grupos, de modo que pusieran en marcha estrategias que favoreciesen un reparto más equitativo del poder de decisión. Lo que muestra este ejemplo, es cómo las dinámicas internas de poder de

los grupos son una barrera para que se produzcan procesos de deliberación reales por ello, en algunos contextos puede que sea necesario trabajar con el alumnado la cohesión de grupo, el respeto por el otros previamente.

C.(D) repasa todo lo que han dicho y les explica que entre todo el grupo deben elegir 5 propuestas, 5 en las que estén todos de acuerdo para trasladárselas al equipo directivo. C. (D), reagrupando las ideas, comienza a pedirles que las voten. [...] Me doy cuenta de que Of (A) marca lo que los demás deben votar. Cada vez que C (D) lee una propuesta, él les dice si deben o no votarla y los demás, a excepción de uno, le hacen caso aun cuando ellos manifiestan que quieren votar lo contrario. [Cuando proponen a votación la propuesta de juntar el espacio de patio de educación infantil y primaria] Of(A) comenta a sus compañeros su rechazo a la misma “no, que les dejamos sin cara”. [...] Juegos: Of(A) al oírlo dice “ya jugamos” y les comenta a sus compañeros que no levanten la mano que eso ya lo hacen. [...] cocina: uno de los niños de al lado de Of levanta la mano, Of le mira y le dice que no, que para qué, él niño continua con la mano arriba para votar que sí.

(JAB_centro_CONSULTA_ALUMNOS_4)

Imagen 11. Proceso de votación para la toma de decisiones.

b.1.3.5 Los paneles con las propuestas como herramientas que dan orden al diálogo.

Como hemos explicado anteriormente al hablar del momento de apertura del buzón, los paneles que en la experiencia de centro sirvieron como espacio donde visibilizar todas las propuestas, sufrieron un proceso de transformación. Así en los momentos de las primeras consultas, el mural era caótico e incluso escrito con una letra inteligible, de modo que cuando se llegaba el momento de diálogo sobre las propuestas, los alumnos/as no entendían qué estaba escrito o veían una lista de ideas inconexas. Esto produjo que en las asambleas iniciales las ideas se debatieran sin ningún orden, dejándose algunas propuestas fuera y otras repitiéndose en varias ocasiones. Sin embargo, a medida que se iban realizando las asambleas de los diferentes niveles educativos, los maestros/as organizan las propuestas que se debaten en diferentes ámbitos (organización, materiales, actividades, etc.). En

ocasiones, acompañándolo de imágenes que facilitaban la comprensión de los alumnos/as con menor desarrollo lectoescritor. Este aprendizaje fue de gran relevancia para que las asambleas posteriores fuesen más eficaces.

b.1.3.6 Los grupos reducidos favorecen el diálogo

Otro de los aprendizajes extraídos del desarrollo de esta estrategia de deliberación, es que el número de personas que participan en la asamblea es un elemento facilitador, o no, en el desarrollo del debate. En la experiencia de centro, como ya hemos señalado anteriormente, la consulta a través del buzón y la posterior discusión de las propuestas en la asamblea se llevaba a cabo por niveles educativos, es decir, estaban presentes dos aulas del mismo curso. Esto generaba que el número de alumnos/as fuese elevado (unos 35-40 alumnos/as aproximadamente). Un número tan elevado limita las posibilidades de debatir, no hay tiempo para que todos puedan intervenir, y favorece que determinadas voces queden silenciadas en la mayoría, aquellos/as alumnos/as a los que les incomoda hablar en público encuentran la posibilidad de no intervenir e invisibilizarse. De este modo, la asamblea con un número elevado de personas se ha presentado como estructura que impide o dificulta escuchar a todos los alumnos/as en el proceso de debate y elección de las propuestas de mejora. Cabe recordar que en el momento de consulta a través del buzón, se garantizó que todos aportaran sus ideas.

P.: Y en ese proceso de consulta, ¿qué dificultades habéis encontrado y por qué crees que han surgido?

R.: Veo dos dificultades, una que cuando se ha hecho una asamblea de clase se han juntado a muchos niños, dos aulas, 42 niños, 43, niños que no... eso por una parte, el número de niños, por el agilizarlo en el tiempo quizás hemos perdido eficacia.

(JAB_centro_EVALUACIÓN_ORI)

b.1.3.7 Los docentes de apoyo educativo como facilitadores

En esta preocupación constante en el proyecto por escuchar la voz de todos los alumnos/as, debemos resaltar el papel esencial que tienen los adultos que ejercen de apoyo. Este apoyo no busca sino que facilitar la participación de todos los alumnos/as, ofreciendo las ayudas necesarias para que aquellos alumnos/as con más dificultades puedan expresar sus opiniones y garantizar su participación en el debate y proceso de toma de decisiones. Sin embargo, cualquier tipo de apoyo no es una ayuda, debemos ser cuidadosos acerca de que se configuren desde criterios inclusivos. De este modo, estas experiencias nos han mostrado diferentes modos y estrategias para llevar a cabo este apoyo. Por un lado, el apoyo venía de personas ajenas al centro, no maestros/as, que ayudaban a los niños/as que aún no conocen el idioma con fluidez para explicarles, en sus idiomas nativos, las diferentes propuestas que surgían. Otro ejemplo, lo encontramos en el trabajo de los maestros/as de apoyo, quienes explicaban a los alumnos/as con más dificultades la propuesta y les ayudaban a construir sus aportaciones.

J. (D) se acerca a Da. (alumno con necesidades especiales según nos comentó J.) y le pregunta directamente si le preocupa el tema que están hablando, él dice que sí con la

cabeza, “ves sucias las calles”, asiente, “¿Qué ves?”, basura responde. Mientras pregunta a Da. (A), algunos niños hablan entre sí. J. (D) retoma la conversación exponiendo que les preocupan dos aspectos pero que no pueden hacer los dos, que en cualquier caso, el próximo año pueden hacer la propuesta que no salga si ella está con ellos de tutora. S. (A) comenta en bajo “si limpiar cacas”. J. (D) propone que voten las propuestas para decidir, les dice que sólo pueden votar una de las propuestas y que la más votada saldrá adelante. Les pide que piensen qué tema les gustaría y en cuál tienen más facilidad para intervenir. Votan y la limpieza saca 0 votos mientras que las zonas verdes reciben los votos de todos menos de 5 niños que no votan. Mientras votan veo como M. (D), la profesora de apoyo, le explica a Da(A). que no ha votado, qué están haciendo. [...]Da (A). toma la palabra y expone que ve las cosas sucias, M. le recuerda lo que han hablado en bajo y añade, “las bolsas dentro del contenedor”. J. lo recoge y le pregunta si quiere más contenedores, el no responde, una alumna dice que eso ya se ha comentado, J. (D) le responde que no, se ha dicho más papeleras no más contenedores. J. (D) le da las gracias a D. (A)

(JAB_aula_CONSULTA_2)

Sin lugar a dudas la preocupación por escuchar la voz de todos los alumnos/as lleva a los docentes a diseñar estrategias de apoyo y prestar especial atención a aquellos alumnos/as que por diferentes razones son tradicionalmente silenciados, con el propósito de acercarse a los presupuestos inclusivos de las experiencias de voz del alumnado.

P.: ¿Ha habido algunos alumnos o algunos grupos que han participado menos?

R.: Bueno, esto, claro, se supone que íbamos a evitar que esto ocurriera, pero aunque se ha mejorado mucho, la participación de los más tímidos o de los que tenían más problemas, pero el mero hecho de haber buscado sistemas para que todos estos niños, niños con dificultades de aprendizaje, o niños tímidos, encontrarse una canalización para expresarse, a través de profesores de apoyo, solo eso ya ha merecido la pena, porque evidentemente se les ha escuchado mucho más de lo que se les podía haber escuchado si no hubiera existido esa concienciación de que había que escucharles también a ellos.

(JAB_aula_EVALUACION_MAESTRA)

b.1.3.8 Recoger los acuerdos en un acta.

Por último, es necesario destacar que, una vez que los alumnos/as han sometido las propuestas a debate, deben recoger cuáles son las ideas que van a configurar el proyecto de mejora. Con el propósito de dejar constancia de este proceso de toma de decisiones, así como de visibilizar el compromiso del centro con las propuestas, los acuerdos quedan recogidos en las actas de la asamblea. Estas actas las elaboran los secretarios, haciendo uso de un modelo de acta que les aporta el centro .



Imagen 12. Ejemplos de actas del proyecto de centro.

A continuación, en la siguiente tabla, se recogen, a modo de resumen, las principales barreras y apoyos encontrados en el desarrollo de esta estrategia para la escucha de la voz del alumnado.

El buzón de aula/centro como medio de consulta y la asamblea como estrategia de deliberación.	
Las principales dificultades encontradas	Las principales ayudas y apoyos encontrados
<ul style="list-style-type: none"> — Los intentos de las maestras/os por influir y modificar las decisiones del alumnado. — La desorganización de las propuestas en el debate. — La puesta en marcha de estrategias de toma de decisiones no deliberativas (votaciones) que dificultan que las propuestas de los grupos minoritarios sean consideradas. — Un proceso de elección de secretarios que selecciona a aquellos que se ajustan en mayor grado a los requerimientos escolares (“Lee bien”) y excluye al resto. — El papel de los secretarios cuando hacen uso del poder que les otorga la figura para influir en las decisiones de sus compañeros. — Dinámicas internas de los grupos que silencian algunas voces (por ejemplo, el ejercicio de poder un alumno sobre otros). 	<ul style="list-style-type: none"> — El apoyo de los adultos (maestros/as; traductores, maestros/as de apoyo educativo, etc.) para que todos los alumnos/as puedan participar del proceso deliberativo. — Todas las propuestas son aceptadas y sometidas a debate. Anotadas. — Organización de las propuestas para ser debatidas. — Uso de actas como medio de recogida de las decisiones tomadas.

El buzón de aula/centro como medio de consulta y la asamblea como estrategia de deliberación.	
<p>— Un número elevado de alumnos/as en las asambleas dificulta que todos puedan expresar su opinión.</p>	

Tabla 41. Principales barreras y apoyos encontrados en la estrategia: El buzón de aula/centro como medio de consulta y la asamblea como estrategia de deliberación.

b.2) Los representantes del alumnado como depositarios de las ideas de sus compañeros.

Esta estrategia tiene como característica principal que son los representantes de los alumnos/as quienes protagonizan el proceso de consulta y el posterior diálogo y deliberación de las propuestas finales. Esto es, un grupo de alumnos/as, elegidos por sus compañeros/as, como depositarios de su confianza e ideas, son quienes tienen la responsabilidad de tomar decisiones sobre los aspectos a mejorar en el centro en vez de hacerlo directamente cada alumno/a.

En el caso de las iniciativas aquí documentadas, esta estrategia se llevó a cabo en segundo término, es decir, tras el desarrollo de un espacio que permitía la implicación directa de cada alumno/a. De modo que en el desarrollo de esta estrategia convergen dos experiencias: la iniciativa de centro y la de la etapa de educación infantil que involucraba dos aulas de 2 años y una de 4 años. Son dos experiencias que si bien comenzaron de manera independiente, confluyeron en el mismo objeto de mejora: el patio de recreo. De este modo, a través de diferentes estrategias (buzón de centro en la etapa de educación primaria y la observación de las maestras como medio de consulta en educación infantil) cada iniciativa tenía propuestas consensuadas para la mejora del patio. Es por ello, que se decidió unir ambos procesos. Se optó por combinarlas dos estrategias, ya que la celebración de una asamblea de centro donde estén todos los alumnos/as del centro, podía generar: por un lado, que algunas voces no se escuchasen especialmente la de los alumnos/as de educación infantil cuyo lenguaje oral no está plenamente adquirido, y por el otro, dificultades para dialogar con un grupo de 350 alumnos/as.

En definitiva, aunque los procesos de consulta representativa pueden ser una estrategia única, en nuestro caso, fue precedida, por un lado, en la experiencia de centro por el diálogo sobre las propuestas que los alumnos/as habían presentado en el buzón de centro y la toma de ediciones de 5 propuestas. Por el otro lado, en la iniciativa de infantil, por las observaciones y proceso de deliberación de las mismas, que explicaremos más adelante. De este modo, se decidió que, a través de los representantes de cada aula (docente de infantil y alumnado de educación primaria), se iniciara un segundo momento de deliberación donde llegarán a un acuerdo de cuáles son las 5 prioridades comunes a todos los alumnos/as en relación al objeto de consulta.

En la siguiente tabla presentamos los principales momentos de esta estrategia de consulta y deliberación así como los aspectos a tener en cuenta en su desarrollo. Posteriormente, nos detendremos a describir el proceso y ejemplificarlo con mayor detalle.

Los representantes del alumnado como depositarios de las ideas de sus compañeros.		
Momento previo de generación de propuestas	Elección de los representantes	Desarrollo de la asamblea de representantes
<p>En el caso de educación primaria, los alumnos/as han encontrado el espacio donde realizar sus propuestas individualmente (buzón de centro) y participado de la toma de decisiones a nivel de aula/nivel (asamblea de nivel)</p> <p>En el caso de educación infantil, es precedido del proceso de consulta y deliberación a través de las observaciones de las maestras.</p>	<p>Los representantes de educación primaria fueron los delegados/as de cada clase y los alumnos/as que ejercieron como secretarios/as en la fase anterior.</p> <p>La maestra de educación infantil ejerce como representante de los alumnos/as de dicha etapa.</p>	<p>Se comparten las propuestas que cada aula/nivel ha realizado.</p> <p>Se organizan en grupos, en esta ocasión, próximos en edad, para comenzar un primer diálogo y toma de decisiones.</p> <p>Los representantes de los alumnos/as, como depositarios de las propuestas de sus compañeros/as, inician un proceso de deliberación para acordar las propuestas comunes a todos que trasladarán al director.</p> <p>Si surgen nuevas propuestas en el diálogo es necesario que se discutan en términos de “bien colectivo”.</p> <p>Puesta en común del diálogo establecido en pequeños grupos y deliberación sobre las propuestas comunes.</p> <p>Las maestras/os son agentes de apoyo y facilitadores del diálogo y toma de decisiones de los representantes.</p>

Tabla 42. Principales momentos y aspectos críticos en la estrategia: Los representantes del alumnado como depositarios de las ideas de sus compañeros.

b.2.1 La elección de los representantes.

En el caso de la experiencia de centro, los representantes fueron los secretarios de las asambleas de la estrategia anterior, que fueron elegidos aleatoriamente, y los representantes elegidos por los alumnos/as como delegados de clase. La elección de incorporar a los delegados viene determinada por el hecho de que son los propios alumnos/as quienes han escogido a estos compañeros/as para que les representen en diferentes ámbitos y considerábamos honesto implicarlos. Al mismo tiempo, al optar por unificar los dos proyectos de mejora, el de centro y de etapa de infantil, se consideró que debían estar representantes todos los niveles educativos por ello, una de las maestras de educación infantil, más concretamente la tutora de una de las aulas de 2 años, fue la representante de las propuestas de los niños/as de dicha etapa. La presencia de una representante de

educación infantil no hace sino reforzar la idea de que todos los alumnos/as, independientemente de la edad, género, capacidades, etc., tiene el derecho de poder expresar sus opiniones y que éstas sean tenidas en cuenta. Al mismo tiempo que es una forma de visibilizar esta etapa educativa dentro del centro.

b.2.2 El desarrollo de la asamblea de representantes.

Esta asamblea de representantes, tenía un doble propósito: por un lado, ser un espacio donde dialogar sobre las propuestas de cada nivel educativo y tomar una decisión conjunta como centro sobre cuáles debían de ser las propuestas de mejora para el patio de recreo. Y, por el otro lado, trasladar estas propuestas finales al director como depositario último de la responsabilidad y compromiso de llevar a cabo las propuestas del alumnado. Por tanto, los representantes tenían como función proponer, argumentar y lograr que las propuestas de sus compañeros/as fueran tenidas en cuenta y se vieran reflejadas sus necesidades en las propuestas finales que se trasladarían al director.

El director toma la palabra, les explica que están allí para “analizar y escoger las ideas que han presentado en las asambleas de nivel”. Continúa diciéndoles que todas las ideas que salieron fueron muy buenas pero que ahora hay que elegir. Les propone que piensen en grupo qué actividades se pueden llevar a cabo y luego se abrirá un turno de palabras para decidir cuál se puede hacer, cuál no, cuál primero.... Además les explica que no todas las pueden hacer desde el centro, “algunas no dependen de nosotros”, pero que otras sí, y les invita a pensar quién puede encargarse de las actividades que han elegido

(JAB_centro_DESARROLLO)

Imagen 13. La asamblea de representantes donde está presente la maestra de infantil.

b.2.2.1 Lectura de las actas de cada nivel educativo.

En este proceso de diálogo y debate por parte de los representantes de alumnos/as, estaban presentes, como organizadores del diálogo, los maestros/as que lideran el proyecto de centro: el director, la orientadora y la profesora de atención a la diversidad. Para iniciar este encuentro, el director leyó las actas que los alumnos/as habían redactado los alumnos/as de educación primaria como conclusión del proceso de debate y deliberación de la consulta a través del buzón y en la que se recogían las 5 propuestas de mejora de las aulas. La maestra de educación infantil leyó también las propuestas de su etapa. Puede que esta fuera una estrategia para recordar las propuestas pero al mismo tiempo, la lectura de las actas de todos los niveles educativos, les devolvió a los alumnos/as el mensaje que de que las propuestas de todos eran valiosas para el debate.

El director es el encargado de leer una a una las actas de cada nivel. Antes de empezar les señala que cada grupo pide lo que le gustaría a él, y por tanto son cosas diferentes las de los pequeños que las de los mayores, pero que esto no debe producir risa sino que es lógico. Comienza leyendo la de 1º EP, mientras lee los demás escuchan atentamente. En ese momento entra MC. (D) y P (D) la sienta entre los chavales de 4º y 5º. E. sigue leyendo, cuando salen ideas coincidentes se lo señala. E. (D) hace un alto, para explicar que MC. (D) representa a los “pequeños de infantil” porque “a ellos les cuesta más”. Continúa leyendo, cuando llega a la propuesta de la visita de futbolistas famosos dice “esto ya lo hemos cumplido”, el día anterior estuvo Munitis. (ex jugador del equipo de fútbol local). Poco a poco el ambiente se va relajando y cuando lee algunas ideas, como por ejemplo, jugar con agua, se producen algunas risas por parte de todos. Uno de los alumnos de 2º se muestra emocionado con la idea. Algunas ideas que se repiten en las diferentes edades son: música, una sala para poder estar tranquilo o césped en el campo de fútbol. Cuando termina de leer todas las actas, E (D). le da la palabra a MC. (D) quien propone: toboganes, baúles con juguetes, juegos como la goma (escenifica cómo se juega) para que los profesores enseñen a unos niños y éstos a los demás. También propone dejar un espacio para que los niños de diferentes edades se mezclen, un alumno de 5º EP señala que a él esa idea no le gusta del todo

(JAB_centro_DESARROLLO)

Como se apreció durante la observación de esta sesión, los alumnos/as fueron respetuosos con las propuestas de sus compañeros/as, mientras el director leía las actas, todos los alumnos/as las escuchaban atentamente. Probablemente la explicitación del director de la relevancia que tenían todas las propuesta para la mejora del patio favoreció este clima de respeto. También las dinámicas que se habían producido en las asambleas de nivel en las que se buscó escuchar a todo el alumnado les permitió interiorizar este principio. Sin embargo, cuando el director explicó que la maestra de infantil estaba representando a los alumnos/as de dicha etapa, utilizó la expresión “a ellos les cuesta más”, haciendo referencia a los alumnos/as de menor edad, para justificar que no estuvieran ellos/as en la reunión sino un adulto. Este hecho, pudo devolver el mensaje de que la edad es una barrera para la participación. Probablemente el director no utilizó esta expresión buscando este efecto, sino más bien el de explicar que los alumnos/as de educación infantil podían tener dificultades con esta estrategia concreta donde prima el lenguaje oral o que podían verse cohibidos en los momentos de diálogo por los alumnos/as de

mayor edad.

b.2.2.2 Un primer momento de diálogo en grupos reducidos: hay que prestar atención a las diferencias de poder.

Una vez se habían presentado las actas de todos los niveles educativos, comenzó el momento de diálogo y deliberación. Dado que el grupo de representantes era amplio, se decidió que se organizaran por grupos. La maestra que representa a los alumnos/as de infantil se une al grupo de los de mayor edad. Ningún adulto les invitó a organizarse atendiendo al criterio de la edad, sin embargo, ellos de manera natural lo hicieron. Esto puede ser fruto de la casualidad, estaban sentados por aulas, de modo que los compañeros/as más próximos eran los de las aulas de los niveles inmediatamente anterior o posterior. Pero también pudo responder al hecho de que los alumnos/as se sentían más cómodos con los compañeros/as de edades próximas a las suyas. En cualquier caso, el propósito de organizar la sesión en grupos más pequeños es que pudiera suscitarse el debate y la discusión y favorecer, al ser grupos más reducidos, que todos los alumnos/as se implicasen.

Llama la atención que cada grupo utiliza estrategias diferentes para gestionar el diálogo y la toma de decisiones. Mientras en algunos grupos, se favorece que todas las propuestas se debatan y lleguen a acuerdos tras procesos más deliberativos, en otros grupos, se recurre a la votación como medio de toma de decisiones. En estos casos, al igual que sucediera en las demás ocasiones donde utilizaron la votación, esta fue elegida como medio de silenciar ciertas voces (especialmente las de las alumnas) y beneficiar otras (las de los alumnos). De este modo, los alumnos, sirviéndose de su mayoría, impusieron su elección sobre las de sus compañeras.

Una vez expuestas todas las ideas, P. (D) y E (D). les invitan a que piensen sobre las ideas que han propuesto en grupos. De manera natural se sitúan los alumnos por ciclos. P. ve que dos alumnos de los mayores no se unen a ningún grupo y ella les invita a unirse a un grupo de 5º. Ve que MC. (D) se ha unido al grupo de los alumnos de 4º EP. Mientras hablan los grupos E (D). y P (D). se pasan por ellos para ayudarles a pensar sobre qué cosas pueden hacer desde el cole y cuáles pedir al ayuntamiento. En los grupos se ve que todos opinan y se generan debates. En algunos grupos, el de los de segundo ciclo de primaria, se les ve votar y se oye como alguien dice “sois minoría así que no”.

(JAB_centro_DESARROLLO)

Imagen 14. Trabajo por grupos en la asamblea de representantes (1 de 2)

Imagen 15. Trabajo por grupos en la asamblea de representantes (2 de 2).

b.2.2.3 Puesta en común de los diálogos realizados en pequeño grupo.

Una vez debatido en pequeño grupo, se da paso a la puesta en común. Si durante la explicación de la estrategias anterior, donde los alumnos/as hacían uso de la asamblea como espacio de deliberación, se ejemplificó el cambio experimentado por los docentes como apoyo y facilitadores del diálogo, en esta última sesión, pudimos observar cómo los maestros/as hacen uso de todo ese bagaje y aprendizaje realizado en las anteriores asambleas. En el siguiente fragmento se observa cómo la maestra organiza el panel de propuestas:

P (D) toma la palabra y les dice que van a comenzar a poner las ideas en común. Comienza escribiendo en el papel continuo una organización de los temas: materiales, espacios, instalaciones. MC (D) incorpora la idea del tiempo. P (D) recuerda que salió

en las asambleas de nivel pero no aquí. Aun así lo incorpora.

(JAB_centro_DESARROLLO)

Sin embargo, hay algunas de las actuaciones o elecciones que, aunque fueron objeto de reflexión por generar dinámicas que no favorecieron escuchar la voz de todos los alumnos/as, volvieron a estar presentes en este segundo momento, por ejemplo, el uso de la votación como medio de toma de decisiones.

P. les dice que deben ir exponiendo las ideas que han elegido, las que se repitan no se escriben de nuevo, y "luego votamos".

(JAB_centro_DESARROLLO).

Probablemente, la razón por la que hagan uso de estrategia de nuevo es que no se encuentran cómodos y/o con las habilidades necesarias para gestionar, con grupos tan numerosos, el proceso de deliberación. Sin embargo, también puede mostrarnos la necesidad de continuar profundizando en la reflexión sobre esta estrategia que, algunos docentes, continúan entendiendo como un medio de máxima democracia.

Las ideas del siguiente grupo de edad [enumeran los alumnos/as las propuestas seleccionadas]: Cine, espacio para escuchar música y hablar; toboganes. Dicen las ideas pero no discuten sobre ellas. P (D) hace una parada y les pide que digan dónde lo coloca, haciendo referencia a la organización que ha escrito en el papel continuo. Además les invita a votar la idea de los toboganes, votan que sí los alumnos de 4º EP hacia abajo, y no, los de 5º y 6º. [...] una alumna de 5º dice que es porque "estarán solo los pequeños". P (D) les dice que deberán establecer turnos [para usar el tobogán] y vuelven a votar. En esta ocasión, todos dicen que sí a la idea.

(JAB_centro_DESARROLLO)

Además de reflejar cómo se recurre a la votación como estrategia de toma de decisiones, en este fragmento de observación también se refleja la dificultad de gestionar espacios de toma de decisiones que implica a alumnos/as de diferentes edades. En este ejemplo, vemos cómo una propuesta, la instalación de un tobogán, es rechazada inicialmente por los alumnos/as de mayor edad. Si el proceso hubiera finalizado allí y la maestra no hubiera indagado la razón de dicho rechazo, no habiéramos comprendido que el problema no era la propuesta en sí misma sino cómo se organiza el uso del tobogán. Una vez la maestra ha facilitado una posible alternativa para gestionar el tiempo de uso la propuesta ha recibido el voto favorable de todos los representantes.

Otra de las dificultades que se hizo evidente, fue como los alumnos/as de mayor edad adquieren mayor protagonismo que sus compañeros/as más pequeños. Así pudimos ver como en el debate para seleccionar las propuestas, los alumnos/as mayores aportan más argumentos a favor y en contra de las propuestas y sus preferencias se imponen en ocasiones a las de los alumnos/as de los primeros cursos que permanecen en silencio u optan por conversar entre ellos/as en voz baja. Esto, nos invita a estar atentos a cómo se gestionan los espacios de diálogo donde hay alumnos/as de diferentes edades, con el propósito de que no se produzcan graves diferencias de poder. Las causas que pueden llevar a estas diferencias de poder son variadas, desde la presencia de un mayor dominio

del lenguaje oral por parte de los alumnos/as de mayor edad y, por tanto, disponer de mayores recursos comunicativos; la influencia, explícita o implícita, que ejercen en los alumnos/as más pequeños los mayores y que hace sentirse cohibidos a estos. En esta ocasión, los adultos no se percataron de esta diferencia en el ejercicio del poder de decisión de los alumnos/as y por ello, no intervinieron para contrarrestarlo. En el siguiente fragmento se observa esta característica.

Un alumno de 6º añade que cómo hay gente que entra en el colegio a jugar puede ser que lo rompan [hace referencia a la instalación de un tobogán y columpios en el patio]. E. (D) le responde que por el miedo “no podemos renunciar”, y apunta que hay más parques infantiles cerca del colegio. Y E. (D) les pone el ejemplo de las plantas, cuenta que a veces las rompen pero que el colegio está mejor con plantas que sin ellas. P (D). añade que igual hay que mandar una carta al Alcalde puesto que hay varias cosas que son para él. Ge. (A6º EP) retoma el debate y responde a su compañero que no todos entran a romper también a jugar. El resto les escuchan atentos pero no opinan. Los alumnos de menor edad no dan su opinión pero comentan cosas entre ellos. En esta conversación sale el tema de la máquina expendedora, E. (A6º) dice algo pero no se la oye, P. (D) le pide que hable más alto y pide atención a los demás. E. (A) cuenta que el problema de la máquina es que se agotan las cosas y hay que reponerlo. Comienzan así E. (A) y G (A). a hablar. P. (D) les pide que lo cuenten para todos. P. (D) cierra el tema y salta a otro: el cine. Les dice que pueden hacer turnos o verla en el recreo, E. (A) apunta que en 30 minutos no les da tiempo. Un alumno de los mayores propone una serie que es más corta. Un alumno de 4º dice que pueden verla en dos veces a última hora de clase el viernes. P. (D) añade que deben pensar si en el tiempo de recreo o fuera. Los mayores participan del debate pero de 4º hacia abajo no. [...] Vuelvo a darme cuenta que los niños de menor edad no hablan solo comentan entre sí. Por sus gestos parece que les gustan las propuestas pero no opinan.

(JAB_centro_DESARROLLO)

b.2.2.4 Es necesario que los representantes comprendan que son depositarios de las ideas de sus compañeros/as.

En algunos momentos del diálogo, se imponía una visión particular, por ejemplo, los alumnos/as la de los alumnos frente a la de las alumnas. Esto responde a que los alumnos/as no fueron conscientes de cuál era su papel como representantes de sus compañeros/as y compañeras. Si bien, les habían explicado que estaban allí representando al colectivo de alumnos/as de sus aulas, no les explicaron qué implicaciones tenía. Dada la limitada cultura participativa del centro, el alumnado no era consciente de que las decisiones que iban a tomar, no debían responder, o no únicamente, a sus propios intereses individuales, sino que debían representar las necesidades y propuestas de sus compañeros. No estaban en esa reunión en calidad de alumnos/as individuales sino representando a un colectivo del que, en algunas ocasiones, se olvidaron. Las decisiones debían favorecer a todos sus compañeros/as y no únicamente a aquellos/as que compartieran su análisis de las mejoras necesarias. Sin embargo, la imagen que de la asamblea tienen los docentes que allí participaron es contraria, consideran que fue un ejemplo, de cómo los representantes gestionaron positivamente la confianza que sus compañeros/as habían depositado en ellos/as, poniendo por encima de sus intereses personales, los intereses del grupo. En realidad lo que sucedió es que cada grupo funcionó de manera distinta, en algunos se respetaron las propuestas del grupo-aula, en otras, sin embargo, los representantes encontraron la

oportunidad de retomar las propuestas individuales que habían realizado y que no fueron elegidas finalmente en su aula.

P.: Y de cómo estaba pensada la consulta, primero por ah, por niveles, luego la Asamblea contigo, qué aspectos crees que han funcionado bien y por qué.

R.: Pues yo, lo que más me ha gustado es que se ha recibido información de todos y que todos han escuchado lo de todos. No se ha quedado en la intervención de un grupo de alumnos representantes, sino que ellos han sabido defender las aportaciones, estuvieran de acuerdo o no en principio en lo personal, sino que los delgados de la clase han sabido pues que llevaban la representación de los demás y, no sé qué decirte, porque ya lo demás es que todo ha salido bien, no se me ocurre más, ya te lo digo.

(JAB_centro_EVALUACIÓN_DIR)

Al igual que ocurriera con otras estrategias, las propuestas que se debatieron incluían algunas ideas que no estaban inicialmente. Esto es, si el objeto de debate eran las propuestas recogidas en las actas, se propusieron nuevos temas que no estaban presentes en ellas. Así, el representante de los alumnos/as de 6º de educación primaria pidió permiso al resto de compañeros/as para incorporar la vigilancia de los baños como propuesta. Ofrecer la posibilidad al alumnado de opinar, debatir y decidir, aunque sea en un espacio tan concreto como el patio de recreo se convierte en una palanca de transformación, pues como se refleja en el siguiente fragmento, el alumnado siente la necesidad de incorporar nuevos espacios de debate que, si bien no está ligado exclusivamente a la pregunta de consulta (las actividades en el recreo) son de vital importancia para ellos/as. De este modo, cuando se inicia una experiencia que busca implicar a los alumnos/as en las mejoras del centro, estos buscan ampliar esos espacios.

Un alumno pregunta si puede decir algo que no está en el acta, le dejan, es sobre el cuidado de los baños. E. (D) no está en este momento ha tenido que salir. Los alumnos de 4º muestran su acuerdo. (Recuerdo que este tema también salió en el proyecto de aula de 4º EP). Comienzan a hablar sobre lo que pasa en los baños, G. (A) cuenta que un día le regañó una profesora sin razón y se quedó mirando qué hacía. Otro cuenta que los alumnos escriben en la puerta. Una alumna de 2º EP cuenta lo que un niño de su clase (R. (A) pero le piden que no diga quién es y no vuelve a nombrarlo) hizo en el baño. P. (D) señala que este es un tema interesante y les propone que lo comenten en las asambleas de aula. M.C (D) lo apoya. Este tema genera debate y comienzan a levantar el tono y hablar entre ellos.

(JAB_centro_DESARROLLO)

b.2.2.5 Un proceso de aprendizaje: discutir sobre las propuestas y definir las en términos de acción.

Aunque venimos comentándolo a lo largo de este apartado, ofrecer a los alumnos/as espacios de toma de decisiones posibilita desarrollar su capacidad de análisis de la realidad, de discusión, de argumentación, etc. pero también se produce un proceso de aprendizaje en relación a la presencia de las propuestas enunciadas en términos de posibilidad. Así vemos como el director del centro, se ve sorprendido por los cambios que han experimentado las propuestas de los alumnos/as desde las ideas iniciales hasta las que finalmente seleccionaron. Un proceso de cambio que se ha producido a través de un diálogo honesto con los

alumnos/as, donde se debaten sus ideas y se introducen preguntas relativas a la posibilidad de llevarse a cabo y/o a la búsqueda de alternativas que satisfagan sus necesidades pero que, al mismo tiempo, sean plausibles de llevar cabo por parte del centro. No podemos obviar, que hay propuestas que sobrepasan las posibilidades de acción que tenemos desde el centro, en esos casos, es importante que los alumnos/as comprendan las razones por las que no pueden ser llevadas a cabo en la escuela, o por qué no pueden desarrollarse en este momento concreto. Es fruto de este diálogo honesto y razonado, donde los alumnos/as desarrollan esa capacidad de análisis de la que hablábamos anteriormente.

P.: De esas expectativas que me hablabas que tenáis, ¿se han cumplido? ¿Hay alguna que no se haya llegado a realizar del todo?

R.: Hombre, nunca se cumple todo al 100%, pero hay cosas que no estaban previstas y han salido y nos hemos aprovechado de ellas.

P.: Como por ejemplo...

R.: Pues hombre, yo al ver la participación de los alumnos en la asamblea final, ésta que se hizo con los representantes de los tres de cada grupo, me pareció lo más bonito, aparte de las aportaciones y conclusiones que hemos sacado. Pero al ver, cómo niños de 6º, 5º, 4º, hasta Infantil, con sus representantes, primeros cursos, eran capaces de respetar el turno de palabra, defender sus opiniones y luego también como ellos veían que había cosas que se planteaban que en principio les parecía muy fácil, pero ya suponían dinero y cosas que en este momento ni en otros no se podían conseguir; entonces ellos mismos fueron reconduciendo sus planteamientos hasta bajar un poquitín a la realidad. Nosotros ahora mismo, en la memoria de Fin de Centro, tenemos presentado las conclusiones, porque nos parece que es algo genial, que nos va a dar imagen de cómo los alumnos quieren que sea el centro, y el compromiso que nosotros hemos adquirido con ellos. Ahora no les podemos fallar. No podremos hacer todo, pero la mayoría de las cosas son sencillas, fáciles y nos supone pues un poquito de cambiar la organización, pero la verdad creo que es lo que más me ha gustado. El tema de esa pequeña asamblea, porque mira que llevo años dando clase y de verdad, me parecía difícilísimo, y al final ha salido genial. Y el respeto de los turnos, de palabra entre mayores, pequeños y viceversa, o sea, me ha sorprendido gratamente.

(JAB_centro_EVALUACIÓN_DIR)

En el siguiente fragmento de observación se ejemplifica esta idea, se refleja cómo, durante el debate de los grupos, los adultos presentes como facilitadores del mismo, acompañan a los representantes en el proceso de reflexión, elección y rechazo de propuestas, ayudándoles a transformar sus necesidades en posibilidades reales de acción:

Los alumnos de 4º exponen sus propuestas, en este grupo está MC [representante de educación infantil]: un curso de piscina en horario de clase. Una alumna dice que durante las clases de educación física puede ser. P. (D) comenta que le parece bien como han transformado la idea, al inicio era poner una piscina en el colegio y ahora hablan de un curso. Una alumna añade "no podemos hacerla es mejor ir". Ge(A). expone que eso requiere mucho tiempo para "ir y volver". P. (D). les expone que le gusta que "digáis opciones".

(JAB_centro_DESARROLLO)

Este proceso de redefinición de las propuestas en términos de utilidad no puede ser utilizado por los adultos como medios de legitimar su rechazo a ciertas propuestas. En esta misma línea, es necesario incorporar a los alumnos/as en la reflexión de que hay propuestas que exceden el campo de acción del centro y que

implican a otras organizaciones, por ejemplo, el ayuntamiento. En este fragmento, vemos como la maestra ayuda a los alumnos/as a comprender cómo una de sus propuestas, la relativa a la instalación de porterías en el patio de recreo, implica la presentación de un proyecto al ayuntamiento que es, en última instancia, quien decide su instalación o no.

Siguiendo los grupos de debate anteriores comienzan a leer por los más pequeños. Las ideas que saliendo por parte del primer grupo (1º y 2º EP) son: patines (materiales) y arenero. MC. (D) cuenta que lo hicieron en el cole donde ella estaba y que era barato. Mientras hablaba uno de los alumnos otro le quito el papel y siguió él. Hay que recordar que en este grupo se había producido debate sobre quién sería el encargado de hablar. Poner porterías. P. (D) le pide al "Sr director" que explique cómo se consigue una instalación en un colegio. E. (D) cuenta que hay que presentar un proyecto al ayuntamiento y si lo aprueba lo instalan. P (D). va anotando cada propuesta que debe ir dirigida al ayuntamiento. MC (D) expone que además no es solo el dinero de la instalación si no también del mantenimiento "un campo de hierba artificial hay que regarle todos los días". Un alumno de 6º le responde que hagan un taller de regar entonces. Se producen risas.

(JAB_centro_DESARROLLO)

b.2.2.6 Definir las mejoras bajo criterios de bien común.

Otro incidente de participación, está relacionado con la progresión que los alumnos/as han realizado a la hora de valorar qué propuestas deben llevarse a cabo y cómo pueden organizarse para que sean lo más inclusivas posibles. De este modo, destaca la conversación que se desarrolla en la puesta en común de las propuestas en las que los alumnos/as, en mayor medida los de mayor edad, discuten sobre cómo se puede llevar a cabo la propuesta de romper las líneas divisoras del patio que impiden que los alumnos/as de diferentes edades, principalmente primaria e infantil, realicen actividades conjuntas. En dicho diálogo, los alumnos/as discuten sobre el tipo de actividades que se llevan a cabo en cada espacio, concluyendo que en la zona de primaria los juegos son con balón y que estos lo lanzan y chutan con fuerza. Algo que puede ser peligroso para un niño/a de menor edad. Sin embargo, no hay ninguna actividad peligrosa en el lado de los más pequeños y por tanto, puede ser una opción adecuada que ese sea el lugar de encuentro. Sin embargo, el debate alcanza cuotas más profundas, va más allá de los espacios, iniciándose un diálogo sobre el tipo de relaciones que se pueden establecer y la necesidad de establecer normas que eviten que los alumnos/as de mayor edad "engañen" a los más pequeños.

[Proponen] Juegos de agua. E. (D) propone que tendrán que traer ropa de cambio. Votan esta propuesta, todos votan que sí. P. (D) les pregunta si lo organizarían por grupos o todos juntos, parece que esta última opción es la elegida. J(A). pregunta que si los de infantil también "porque hay niños que insultan y los pequeños lo aprenden". P. (D) comenta que eso es interesante, "los mayores no respetan". E. (D) se acerca a mí y me comenta lo sorprendido, para bien, que está con las ideas. Ge(A). añade que es mejor que los mayores vayan al espacio de los pequeños y no al revés "es peligroso". Y añade que algunos niños mayores en el intercambio de cromos se aprovechan de ellos. P. pide ideas sobre cómo solucionarlo. Un alumno propone poner una sala vigilada para que no se aprovechen. Ge. (A) expone que los niños que sepan que otros se aprovechan de los pequeños pueden decírselo en al director para que intervenga. E.

(D) muestra su acuerdo. P. (D) les invita a que ellos también ayuden a cumplir las normas de los juegos.

(JAB_centro_DESARROLLO)

b.2.2.7 Es necesario diseñar canales de comunicación entre los representantes y sus compañeros/as.

Para concluir, nos gustaría llamar la atención sobre otro incidente de participación: la presencia o no de canales de comunicación entre los alumnos/as que ejercieron de representantes y sus compañeros/as una vez había concluido la asamblea con el director. Cuando se hace uso de una estrategia de consulta y deliberación a través de representantes, hay un aspecto clave que debe centrar nuestra atención: la generación de espacios de comunicación entre los representantes y el colectivo que le respalda. En esta ocasión, la reunión previa que permite a los representantes conocer cuáles son las necesidades y sugerencias de sus compañeros/as que ellos deben defender ha tenido lugar en el proceso de consulta del buzón más la asamblea. Al mismo tiempo, es necesario un espacio de devolución donde los representantes informen a sus compañeros/as de las decisiones tomadas y de las razones para el rechazo y aceptación de las mismas. Sin embargo, en esta experiencia no se dispuso ningún canal formal de comunicación, lo que pudo producir que los alumnos/as que no eran representantes desconociesen qué sucedió con las propuestas que realizaron. Es posible que de manera informal los alumnos/as hablasen, o que les explicarán lo sucedido en una asamblea de aula. Sin embargo, no podemos dejar a la voluntad docente este aspecto o a que los alumnos/as encuentren tiempo en el recreo para informarse.

P.: Pensando en las propuestas de mejora que han hecho los alumnos, ¿en qué han consistido esas propuestas?

R.: Pues han hecho varias propuestas a nivel organizativo, de instalaciones, de tiempos y espacios, de los juegos a los que quieren jugar, si quieres te las enumero así más o menos. Más o menos era mejorar las instalaciones; más tiempo de juego; diferentes juegos, que haya más variedad.

P.: ¿Y se han podido llevar a cabo esas propuestas de mejora?

R.: Para este curso escolar no pero para el próximo si se quieren retomar algunas, sí.

P.: ¿Y se les ha explicado a ellos por qué no se ha podido llevar a cabo?

R.: No, se les explicó en una asamblea de representantes pero lo que no nos hemos asegurado es que esos representantes hayan ido a su clase y les hayan leído a sus compañeros/as todo lo que se ha dicho, nos ha faltado esa fase.

(JAB_centro_EVALUACIÓN_ORI)

A continuación, en la siguiente tabla, se recogen, a modo de resumen, las principales barreras y apoyos encontrados en el desarrollo de esta estrategia para la escucha de la voz del alumnado.

Los representantes del alumnado como depositarios de las ideas de sus compañeros	
Las principales dificultades encontradas	Las principales ayudas y apoyos encontrados
<p>La organización escolar: la búsqueda de un tiempo y espacio de reunión.</p> <p>Control que ejercen algunos alumnos/as sobre sus compañeros/as silenciando sus voces.</p> <p>La votación como estrategia de imposición de una propuesta y silenciamiento de la minoría.</p> <p>Ausencia de canales de comunicación entre representantes y alumnos/as.</p>	<p>Experimentación de un canal de comunicación representantes de alumnos/as-dirección.</p> <p>Escuchar y asumir las ideas de todos los alumnos/as independientemente de la edad o su capacidad para hacer uso del espacio de debate.</p> <p>Presencia de representantes de todas las etapas educativas del centro.</p> <p>Apoyo docente para que los alumnos/as reflexionen sobre las propuestas redefiniéndolas en términos de posibilidad, así como buscando las alternativas que permitan incluir a todos los alumnos/as, independientemente de la edad.</p> <p>La incorporación de los representantes elegidos por los alumnos/as (delegados de clase) como figuras de representación.</p>

Tabla 43. Principales barreras y apoyos encontrados en la estrategia: Los representantes del alumnado como depositarios de las ideas de sus compañeros.

b.3) Combinación de formatos gráficos y escritos (fotografías y diario de campo). Proceso de consulta y deliberación en pareja o tríos: un proceso de ayuda entre iguales.

En la experiencia llevada a cabo por el alumnado de 2º y 6º de educación primaria, se optó por combinar los textos visuales, a través de fotografías, con los textos escritos, dado que los alumnos/as acompañaban su material visual con un diario de campo, como estrategias de consulta al alumnado.

En la siguiente tabla presentamos los principales momentos de esta estrategia de consulta y deliberación así como los aspectos a tener en cuenta en su desarrollo. Posteriormente, nos detendremos a describir el proceso y ejemplificarlo con mayor detalle.

Combinación de formatos gráficos y escritos (fotografías y diario de campo). Proceso de consulta y deliberación en pareja o tríos: un proceso de ayuda entre iguales		
La presentación de la pregunta de consulta	Establecimiento de los agrupamientos en tríos y/o parejas de trabajo	La combinación de formatos gráficos y escritos y el apoyo entre iguales como estrategias.
En el desarrollo de una asamblea conjunta, se presenta al alumnado la pregunta de	Dado que los alumnos/as no se conocen entre sí al pertenecer a dos aulas diferentes, es necesario	Los alumnos/as se convierten en investigadoras de los espacios del centro. Se combinan dos formatos de

Combinación de formatos gráficos y escritos (fotografías y diario de campo). Proceso de consulta y deliberación en pareja o tríos: un proceso de ayuda entre iguales		
<p>consulta: “Mi lugar favorito del centro”.</p> <p>Es necesario explicar que esta pregunta tiene como propósito reflexionar, a través del análisis de los espacios y procesos que se desarrollan en ellos, qué modos de trabajo, de relacionarse y, en definitiva, de aprender les resultan más positivos al alumnado.</p>	<p>crear espacios y estrategias de conocimiento mutuo.</p> <p>Los alumnos/as de 2º establecen los grupos de trabajo.</p> <p>Dos agrupaciones son tríos por petición de los alumnos/as de 2º. En uno de los casos, el trío está formado por tres alumnas de la misma etnia. En el segundo caso, el alumno de 2º considera que necesita más ayuda y pide tener dos compañeros.</p>	<p>comunicación: gráfico y escrito, favoreciendo así un proceso de consulta incluso que se adecua a las características de los alumnos/as.</p> <p>Cada alumno/a debe aportar su propuesta de manera individual.</p> <p>Las parejas trabajan como grupos de apoyo entre iguales.</p> <p>Es necesario estar atento a que los alumnos/as de mayor edad no condicionen las propuestas de los alumnos/as de 2º.</p> <p>Se reservó un espacio de tiempo en el horario escolar para el trabajo de las parejas.</p>

Tabla 44. Principales momentos y aspectos críticos en la estrategia: Combinación de formatos gráficos y escritos (fotografías y diario de campo). Proceso de consulta y deliberación en pareja o tríos: un proceso de ayuda entre iguales.

b.3.1 La presentación de la pregunta de consulta

El proceso de consulta, al igual que en el resto de iniciativas, se inicia con la siguiente pregunta o preocupación: “Mi lugar favorito del centro”. En este caso, las maestras optaron por redefinir la pregunta de consulta (“¿Qué te gustaría mejorar de tu aula o centro?”), por una enunciación en positivo. La idea no es, o no al menos únicamente, que los alumnos/as refuercen positivamente el trabajo de los docentes, sino que a través del análisis de los espacios y procesos que se desarrollan en ellos, reflexionar sobre qué modos de trabajo, de relacionarse y, en definitiva, de aprender les resultan más positivos al alumnado. De este modo, partiendo de los aspectos que el alumnado señala como facilitadores del proceso de enseñanza-aprendizaje podemos extraer las claves que favorecen dicho proceso con el propósito último de incorporarlas como mejoras a otros contextos de aprendizaje.

b.3.2 Establecimiento de los agrupamientos en tríos y/o parejas de trabajo

Este proceso se caracterizó por llevarse a cabo en parejas o tríos, en contraposición a la anterior estrategia que requería de una primera aportación individual. Estos emparejamientos estaban formados cada uno de ellos por alumnos/as de 2º y alumnos/as de 6º de educación primaria. Se utilizó este modo de trabajo, la consulta en parejas o tríos, con el firme propósito de poner en marcha en la experiencia la ayuda entre iguales, como estrategia que nos permitiera convertir las interacciones entre alumnos/as en oportunidades de aprendizaje mutuo. La elección de la ayuda entre iguales se vio reforzada por el hecho de que los alumnos/as de 6º de educación primaria participan por segundo

año en una experiencia de voz del alumnado, para su maestra era ya el cuarto. Además, dado que los alumnos/as de 6º estaban familiarizados con los como entornos tecnológicamente mediados como espacios de aprendizaje ya que era el modo habitual de trabajo en su aula. Para los alumnos/as de 2º era la primera vez iniciativa de voz del alumnado y la presencia de los medios tecnológicos era más escasa en su proceso de aprendizaje. Esta experiencia nos invita a reflexionar sobre este aspectos, sobre el concepto de infancia que tenemos los adultos pero también el que tienen los alumnos/as quienes identifican la edad con la capacidad de enseñar. Sin embargo, esta experiencia nos ha mostrado como las oportunidades de aprender y enseñar se producían en ambas direcciones.

El establecimiento de las parejas/tríos de alumnos/as, y los criterios utilizados para conformarlos, es uno de los aspectos claves para el funcionamiento de la estrategia. Si bien habitualmente cuando se hace uso de la estrategia de apoyo entre iguales las agrupaciones están ligadas a los diferentes niveles de adquisición de competencias y/o aprendizajes, en este caso, tal criterio no fue aplicado. Fueron los alumnos/as, desde sus criterios de cercanía con sus compañeros/as de la otra clase, los que realizaron los emparejamientos. Por ello, una de las primeras preocupaciones de ambos grupos era que no se conocían, con lo cual la elección de un compañero de trabajo era más difícil. Para dar respuesta a esta primera dificultad, los alumnos/as de ambas clases se intercambiaron fotografías, al menos para conocerse físicamente y se buscaron momentos de encuentro entre ambas aulas en los espacios de recreo. Con un conocimiento superficial del otro grupo, los alumnos/as de 2º fueron quienes eligieron quién o quiénes iban a ser compañeros/as de 6º.

Si bien, será en la siguiente fase cuando profundizaremos sobre la toma de decisiones de los alumnos/as, cabe llamar la atención sobre los dos tríos que se forman y los criterios para dicha agrupación. Si bien, en la realización de las parejas priman los criterios de cercanía o simpatía, los dos alumnos/as que solicitan formar un trío lo hacen por criterios de etnia o capacidad. Así uno de los tríos es formado por las tres únicas niñas de etnia gitana que participan en la experiencia. Probablemente la alumna de 2º las eligió porque las conoce y/o se siente cómoda con ellas. Sin embargo, supone un incidente de participación al limitar las posibilidades de compartir espacios de aprendizaje heterogéneos. Como explicaremos más tarde, finalmente este trío se disuelve por motivos de absentismo y se incorporan a otras parejas. El segundo trío lo solicitó un alumno de 2º que no se sentía cómodo o competente para llevar a cabo este proceso, por lo que consideró como un apoyo tener dos compañeros/as. Si bien, este grupo se mantuvo a lo largo de todo el proceso, el proceso de apoyo entre iguales fue modificando esta percepción inicial e intercambiándose los roles de apoyo.

b.3.3 La combinación de formatos gráficos y escritos

En cuanto a las estrategias de consulta llevadas a cabo, lo que la experiencia pone de manifiesto son las posibilidades que la incorporación de nuevos lenguajes y formatos, que no utilizan únicamente la palabra hablada como medio de comunicación, tienen para escuchar la voz del alumnado. Así aquellos alumnos/as que no se sienten cómodos o no pueden expresar todo lo que quieren a través del lenguaje oral o escrito, mayoritariamente usado en la cultura escolar, pueden encontrar en el lenguaje gráfico una herramienta de comunicación que les permita transmitir más poderosamente sus ideas.

La T. les explica que son los alumnos de 2º los que desarrollan el nuevo proyecto y que ellos son su apoyo. Les explica que el proyecto consiste en pensar conjuntamente sobre un espacio del centro que les guste y presentarlo con imágenes y un pie de foto explicando por qué esa elección.

(JDH_CONSULTA_DELIBERACION_DESARROLLO_1)

En resumen, en esta experiencia, a través del uso de la fotografía y el diario de campo como modos de consulta, los alumnos/as, en parejas o tríos, debían dar respuesta a la preocupación “Mi lugar favorito de la escuela”. De este modo, cada alumno/a debía de escoger su propio espacio del centro y realizar la documentación del mismo (fotografía más texto escrito) apoyado por su compañero/a, de modo que cada pareja debía de poder documentar dos/tres espacios, tantos como miembros lo componían. Una vez lo habían seleccionado, debían documentarlo haciendo uso de los dos formatos: fotografía y diario de campo.

- La fotografía debe recoger el espacio elegido focalizando la visión en aquellos aspectos de dicho lugar que les resultan satisfactorios y por los que lo eligieron. Por ejemplo, si optaron por la biblioteca por la variedad de libros, la fotografía debería poder mostrar la existencia de dicha variedad.
- En el diario de campo cada alumno/a recoge, por un lado, la descripción del espacio elegido exponer y, por el otro, las razones por lo que eligió. De este modo, los alumnos/as relatan qué les sugiere ese lugar, por qué les gusta, qué actividades realizan en él, con quién, etc.

Jueves 16 de Mayo del 2013

OLAURA Y ÁNGELA.

- Hola soy Ángela,
- Me gusta el pabellón porque podemos hacer varias cosas.
- Yo soy Laura, como me gustan más de un lugar, he elegido la biblioteca y la pista en la que actualmente se encuentra el polideportivo. La biblioteca me gusta porque me relaja y me gusta estar en sitios tranquilos, la antigua pista me gusta porque también me gusta divertirme y pasar tiempo con mis amigos.

Imagen 16. Diario de una pareja de alumnas.

Una vez establecidas las parejas o tríos de trabajo, comenzaron el trabajo para dar respuesta a la pregunta de consulta. Para ello, las maestras reservaron las dos últimas horas de la mañana del jueves en sus respectivos horarios para el desarrollo del proyecto. Sin lugar a dudas, esto supuso una amplia inversión de tiempo en el proyecto así como la reestructuración de las demás actividades y asignaturas en el horario escolar. El convencimiento que las maestras tienen de que la vida de la escuela y del aula debe gestionarse desde la participación de los alumnos/as hizo que, dificultades como el tiempo y calendario escolar, no fuesen una barrera.

En este espacio y tiempo de trabajo, las parejas o tríos, de manera simultánea iniciaban el proceso de elección de su espacio favorito en la escuela así como la explicitación de las razones que les llevaban a dicha elección. Dos alumnas (M.M y L.Q), a través de una en la entrada del blog del proyecto, relatan el proceso de consulta de la siguiente forma:

Jueves, 18 de abril de 2013. SIGUIENTE PASO, A LA AVENTURA. Varios días, los alumnos salieron de sus aulas (horario lectivo) para empezar el trabajo. El material que usaron era del colegio, entre ellos estaban: una cámara/teléfono móvil para sacar las fotos y un cuaderno para apuntar cosas o dibujar algún detalle. Después de tener todo preparado los alumnos salieron (2 parejas por sesión) y para que no hubiese malentendidos se llevaron con ellos sus carnets, bueno en fin el carnet tenía ese uso... Los alumnos fueron a varios sitios, la biblioteca, la pista, el pabellón, el huerto, el aula tic... hasta encontrar su lugar favorito. Al llegar a su lugar favorito empezaron a tomar fotos, apuntar cosas en el cuaderno como: por qué les gustaba, que podían hacer... Y algunos hicieron frases para describir el lugar:

(JDH_CONSULTA_DELIBERACION_DESARROLLO_12)

Si bien se señalaba que la fase de consulta y deliberación no pueden separarse, en esta iniciativa esta idea adquiere toda su relevancia dado que el proceso de deliberación se entrelaza con el proceso de fotografiar el lugar favorito y escribir las razones de dicha elección en el diario de campo. No existe un tiempo diferente para cada fase sino que al tiempo que dan respuesta a la pregunta de consulta y deciden sobre su lugar favorito del centro, están reflexionando sobre las opciones que tienen y cuáles prefieren. Así mismo, cuando describen en el diario de campo las razones de su elección están exponiendo los principales argumentos de su opción.

Al mismo tiempo, esta iniciativa adquiere unas características propias porque los alumnos/as no tienen que elegir una propuesta común, no deben argumentar para convencer al otro sobre la elección de una u otra opción sino que cada uno debe poder argumentar sobre su elección personal. Este aspecto, era muy importante, el alumnado debía comprender que el trabajo de las parejas no era encontrar una respuesta única, sino apoyarse en el proceso de búsqueda, respetando la propuesta del otro. Por tanto, no consistía en intentar convencer al otro para que cambiase de elección.

La T. explica que son dos fotos, cada uno la suya, solo que ellos deben ayudar a los de pequeños. I. pregunta qué sucede si es el mismo lugar el que eligen. La T. responde que puede ser el mismo lugar pero que cada uno lo ve diferente, "puedes elegirla con un ángulo diferente". [...]

(JDH_CONSULTA_DELIBERACION_DESARROLLO_1)

La principal dificultad de este proceso de deliberación está ligada a que los niños/as de mayor edad no influyan en la elección de los alumnos/as más pequeños. Como se refleja en el siguiente fragmento de diario de campo del investigador en algunas parejas los alumnos/as de 2º optaron por su lugar favorito en relación a la elección que sus compañeros/as de 6º habían realizado.

Me encuentro en el aula de 2º donde están desarrollando su sesión de conocimiento del medio. A los 5 minutos llegan los alumnos de 6º a buscar a sus parejas. Cuando salen, por las escaleras, los de 6º preguntan a los de 2º cuál es su lugar favorito, A. (A) dice que la biblioteca y Y. (A) "a mí me gusta todo". Mayores cuentan que ellos aún no lo tienen decidido aunque se terminan decantando por el polideportivo. Al oírlo Y. (A) (2º) dice que ella también, A. al oír que todos lo eligen ella también lo hace aunque antes dijese la biblioteca. Cuando bajan al polideportivo está cerrado, deciden hacer la foto desde fuera. Una de las alumnas de 6º propone hacer escoger otro sitio, "no es el más chulo" le responde su compañero de 6º. Así que deciden dejar que A. (A) y Y. (A) saquen más fotografías al pabellón. Y. (A) comenta que a ella le gusta el pabellón porque es más nuevo y "chulo".

(JDH_CONSULTA_DELIBERACION_DESARROLLO_8)

Cabe destacar que dicha influencia se produjo de una manera no consciente ni intencionada, dado que las maestras, sobre todo la de 6ºEP había trabajado explícitamente con los alumnos/as la necesidad de que estos respetasen las propuestas e ideas de sus compañeros. Sin embargo, ellas no estaban presentes durante el trabajo de las parejas, ya que estas se encontraban diseminadas por diferentes espacios del centro. De modo que dieron a los alumnos/as consignas clara de respeto a las decisiones y argumentos del otro. Sin embargo, fue necesario

un observadora externa para darse cuenta de que en algunos casos, los mínimos, se había producido dicha influencia.

A continuación, en la siguiente tabla, se recogen, a modo de resumen, las principales barreras y apoyos encontrados en el desarrollo de esta estrategia para la escucha de la voz del alumnado.

Combinación de formatos gráficos y escritos (fotografías y diario de campo). Proceso de consulta y deliberación en pareja o tríos: un proceso de ayuda entre iguales	
Las principales dificultades encontradas	Las principales ayudas y apoyos encontrados
<ul style="list-style-type: none"> — Organización temporal de la actividad al participar dos aulas con diferentes horarios. — Inseguridad que genera realizar actividades no habituales en la escuela en algunos alumnos. — Los procesos de influencia entre alumnos que hicieron modificar algunas elecciones iniciales de los alumnos/as de menor edad. — Los criterios con los que se realizan los emparejamientos. 	<ul style="list-style-type: none"> — La flexibilidad de las maestras en la organización escolar. — La presencia de consignas claras, como la necesidad de respetar las opiniones de cada miembro de la pareja y no intentar que cambie de opinión atendiendo a las preferencias personales. — La ayuda experimentada en las parejas y tríos.

Tabla 45. Principales barreras y apoyos encontrados en la estrategia: Combinación de formatos gráficos y escritos (fotografías y diario de campo). Proceso de consulta y deliberación en pareja o tríos: un proceso de ayuda entre iguales.

b.4) El diálogo con el alumnado: la asamblea de aula y el diálogo en grupos informales de juego¹⁶.

Esta estrategia de consulta, llevada a cabo en la escuela infantil, tiene como protagonista la palabra hablada como formato de diálogo. En esta estrategia, el lenguaje oral es el que prevalece ya que los alumnos/as deben exponer y defender sus ideas oralmente. Si bien, el lenguaje oral es el medio más utilizado cuando queremos conocer la opinión del alumnado, puede suceder que algunos alumnos, aquellos que no se sienten cómodos o competentes expresándose por este medio, opten por no tomar parte, o como veremos en las experiencias que aquí relatamos, esta estrategia no es un formato que garantice la participación cuando estos no tienen un lenguaje oral desarrollado. Este proceso de consulta, fue elegido por las maestras de la escuela infantil, más concretamente, para llevar a cabo en el aula de 2 años. Las maestras consideraron esta opción dado que la asamblea era un elemento que regía la vida del aula y, por tanto, los alumnos/as estaban acostumbrados y conocían las normas que la configuraban. En concreto, la palabra hablada se utilizó con dos estrategias diferentes de consulta y deliberación: la

¹⁶ Es importante recordar que no existe material gráfico del desarrollo de la experiencia en la escuela infantil a petición de las maestras y familias de la escuela.

asamblea de aula y el diálogo en grupos informales.

En la siguiente tabla presentamos los principales aspectos a tener en cuenta en el diseño y desarrollo de espacios de diálogo en la escuela infantil como estrategias de consulta y deliberación. Posteriormente, nos detendremos a describir el proceso desarrollado en cada una de las estrategias así como a ejemplificarlo con mayor detalle.

El diálogo como estrategia de consulta y deliberación en la escuela infantil.	
La asamblea de aula como espacio de consulta y deliberación	El diálogo en grupos informales de juego
<p>Una de las maestras dirige la asamblea. Este espacio es una rutina dentro de la vida del aula.</p> <p>Otra maestra ejerce de observadora de la asamblea.</p> <p>La maestra que dirige la asamblea plantea las preguntas de consulta:</p> <ul style="list-style-type: none"> — ¿A qué os gusta jugar en el jardín? — ¿A qué te gustaría jugar en el jardín? — ¿Qué materiales y juguetes queréis en el jardín? <p>Inicialmente las plantea al grupo-clase y posteriormente las dirige de manera individual a los alumnos/as.</p> <p>Es necesario recoger las propuestas de todos los alumnos/as.</p>	<p>De manera puntual, la maestra traslada las preguntas de consulta a los grupos de juego que se organizan naturalmente en él.</p> <p>Las preguntas de consulta son:</p> <ul style="list-style-type: none"> — ¿A qué os gusta jugar en el jardín? — ¿A qué te gustaría jugar en el jardín? — ¿Qué materiales y juguetes queréis en el jardín? <p>Es necesario que la maestra no interrumpa los diálogos y actividades de los alumnos/as al plantear las preguntas.</p>

Tabla 46. Principales momentos y aspectos críticos en la estrategia: El diálogo como estrategia de consulta y deliberación en la escuela infantil.

b.4.1 La asamblea de aula como espacio de consulta y deliberación.

Las maestras seleccionaron el espacio de la asamblea como estrategia de consulta y deliberación porque era el proceso habitual que regía la vida del aula y con el que los alumnos/as estaban familiarizados. Esta estrategia consistió en que, durante la celebración de una asamblea de aula, la maestra les presentó a los alumnos/as la/s pregunta/s de consulta. Mientras una de las maestras optó por un papel de observadora, la otra adquirió el rol de moderadora dirigiendo y distribuyendo el turno de palabra. La asamblea se inició con las habituales rutinas: saludo de entrada, canción, e inicio de la conversación sobre los objetos que uno de los alumnos/as ha traído a la escuela.

Las preguntas acordadas en el equipo de trabajo para ser trasladadas a los alumnos/as fueron las siguientes: “¿A qué os gusta jugar en el jardín?”, “¿A qué te gustaría jugar en el jardín?” y “¿Qué materiales y juguetes queréis en el jardín?”. Es necesario recordar lo que señalamos anteriormente sobre el modo de elección del objeto de mejora, una decisión que tomaron las maestras limitando el espacio de decisión del alumnado.

Una vez planteadas las preguntas en la asamblea, se inició el diálogo en torno a las mismas. En primer lugar, la maestra que gestiona la asamblea opta por realizar la pregunta a todo el grupo. Dándose cuenta de que algunos alumnos/as no han aportado sus propuestas, opta por dirigir las preguntas individualmente. En este proceso es la maestra la que dirige el diálogo e intenta, a través de diferentes preguntas, que surjan más propuestas:

[...] La maestra les plantea la pregunta que habíamos consensuado en la reunión de preparación de la consulta: “¿A qué os gusta jugar en el jardín?”. A las plantas, dice V, y comienzan a hablar sobre las plantas del huerto que tienen en el exterior.

“S. vuelve a insistir, “además de con las plantas, ¿a qué os gusta jugar?": “A la pelota”, dice C. (A) “Cuando corremos con las bicis”, dice E. (A) “Me gusta jugar con un tractor rojo”, dice V. (A) “¿Pero tenemos tractores rojos?”, dice la maestra. “Nos gusta jugar con balones”, dice M. (A) I. (A) vuelve a insistir, “con tractores”. “¿Pero hay tractores?”, insiste la maestra. “Con los coches”, dice L. (A) y “con balones”, apunta N. (A) “Y cuándo no hay balones, ni tractores, ¿a qué os gusta jugar?, ¿y a qué podemos jugar, qué nos gusta sacar?”, pregunta la maestra: “Pelotitas, bicicletas, coches”... dicen varias voces. “¿Eso no son juguetes!”, dice alguien. “A los zapatos”, dice J(A), “a los tacones”.

La maestra comienza a preguntar directamente a varios niñas y niños: “¿Y a ti I., a qué te gusta jugar?” I. no responde. “¿Y a M. (A)?”, a coches”. “¿Y a ti L. (A)?” “Con el osito que tengo en casa”. “Con eso no puedes jugar porque lo tienes en casa”, dice la maestra. “¿Qué sacamos entonces, dice la maestra, algo especial?” “Bicicletas”, dice N(A). “Eso no es especial, dice la maestra, lo sacamos siempre”. “¿Los coches y las motos son juguetes?”, les pregunta. “No, son cosas”, dice V(A). “¿Y si compramos juguetes nuevos?” les dice la maestra, “¿qué os gustaría?” “Tractores”, dice V(A). “tacones”, dice N(A). “superhéroes”, apunta S(A); N(A). vuelve a intervenir, “a médicos. Quiero jugar a médicos”, dice S. (A) La maestra le pregunta directamente a L(A). qué le gustaría tener en el jardín, “un tobogán”, responde. “Si ya tenemos uno, ¿le quieres más grande?” “Una casa”, dice N(A). V(A). le responde, “ya tenemos una”. “¿Y a qué jugamos en la casita?”, les pregunta S (D). “con cosas, con cuchillos”, se oyen varias voces. “Una casa de madera con cuchillos”, dice M.

(EI_CONSULTA_3).

b.4.1.1 Las maestras interpretan, aceptan o rechazan las ideas de los alumnos/as desde su particular mirada del centro.

Como puede observarse en el siguiente fragmento de observación, los niños/as comienzan a exponer diferentes objetos que les gustaría disponer en ese espacio. Sin embargo, en el diálogo con los alumnos/as la maestra cuestiona algunas de las propuestas, “¿pero hay tractores?”, quizás busca que salgan propuestas diversas, sin embargo, lo hace juzgando algunas ideas como no validas, explicando a los alumnos/as su rechazo a ciertas propuestas bien porque ya disponen de esos objetos en el aula bien porque son objetos que tienen en sus casas.

“¿Qué sacamos entonces, dice la maestra, algo especial?” “Bicicletas”, dice N. “Eso no es especial, dice la maestra, lo sacamos siempre”.

(EI_CONSULTA_3)

Inicialmente, al concluir la asamblea, las maestras nos transmitieron su malestar porque consideraban que la estrategia no había logrado el propósito, consideraban que algunas de las propuestas del alumnado no respondían a las

preguntas de consulta. Ellas argumentaban el rechazo a estas propuestas de la siguiente manera: en primer lugar, consideraban que las ideas de los alumnos/as no se ajustaban a los materiales y recursos que propiamente debían de encontrarse en el jardín o explicaban la dificultad de los alumnos/as para relacionar la pregunta con el objeto de consulta. La segunda razón para rechazar algunas propuestas era que “[...] *no hay aportaciones de interés porque “les falta construcción del pensamiento”, “no son capaces de imaginar”, “cuentan los que ya conocen”.* (EI_CONSULTA_4). En definitiva, sitúan la razón del rechazo en la “incapacidad del alumnado”.

En definitiva, de sus palabras se desprende que las respuestas obtenidas de los alumnos/as no se ajustaban a las que ellas esperaban conseguir. Las maestras buscaban unas respuestas concretas y al no encontrarlas, juzgan las propuestas de los alumnos/as como “no válidas” o inadecuadas. De hecho, tras algunas conversaciones en el equipo de trabajo, las propias maestras dieron una nueva interpretación de lo sucedido, reconociendo que realizaron la asamblea con ideas preconcebidas sobre lo que los alumnos/as debían responder y, por tanto, durante su desarrollo buscaban que estas se ajustasen a sus ideas previas. Juzgar y rechazar las propuestas del alumnado es una clara barrera para la escucha auténtica de su voz. Por un lado, porque devuelve la idea a los alumnos/as de que hay respuestas que son correctas y otras que no, de modo que estos intentarán buscar que sus aportaciones coincidan con las de los adultos, antes que con sus necesidades o preferencias. Por otro lado, porque se premia unas propuestas por encima de las demás, aquellas que se ajustan en mayor medida a las preferencias de los adultos. Al mismo tiempo, explicar este desajuste entre las ideas de los adultos y la de los alumnos/as situando la barrera en el alumno/a, desde argumentos de incapacidad: “no sabía” o no “era capaz” de relacionar la pregunta con el espacio físico del jardín, en vez de situarla en la inadecuación de la estrategia elegida supone una barrera para encontrar nuevas estrategias respetuosas con la voz del alumnado.

En el proceso posterior de reflexión sobre cómo se había desarrollado la consulta surgieron aprendizajes relevantes que buscaban abandonar esa posición de las maestras como jueces de las ideas de los alumnos/as. En primer lugar, las maestras reflexionaron sobre el hecho de que los alumnos/as no estructuran el pensamiento de la misma manera que ellas, de modo que sus propuestas e ideas responden a sus experiencias vitales en la escuela y en su casa, y no a las preconcepciones que las maestras, desde la visión profesional que tienen de los aspectos educativos. Ellas tenían altas expectativas acerca de lo que los alumnos/as les iban a explicar a través de las preguntas: los materiales que querían en el jardín, las actividades a realizar e incluso los tipos de agrupamientos que más les agradaban. Como esto no sucedió, rechazaron inicialmente las ideas de los alumnos/as. Finalmente, descubrieron que una de las razones por las que no había funcionado la asamblea estaba en las expectativas que ellas habían elaborado y no en que los alumnos/as no respondían a lo que ellas esperaban. Los adultos organizamos el conocimiento y la experiencia educativa con esquemas teóricos y

prácticos sobre la escuela y su organización (materiales, agrupación de alumnos/as, etc.), esquemas que los alumnos/as pueden no poseer, ya que ellos, tienen una mirada diferente, desde otro ángulo de la vida de la escuela y del aula. Esto las llevo a otorgar más libertad para imaginar alternativas no cerradas a esquemas rígidos y prediseñado.

P.: Contarme un poco mejor cómo se hizo esa consulta, o sea, las diferentes estrategias que utilizasteis y qué cosas funcionaron y cuáles no, que era un poco lo que estabais diciendo ahora.

R1.: Pues mira, se empezó con la asamblea.

R2.: Sí, nos diseñamos un cuestionario, ¿te acuerdas?, más o menos, para nosotras.

R.: Sí, hicimos un diseño y un cuestionario de aquellas cosas que queríamos saber. Entonces, aprovechando la asamblea, que se hicieron por lo menos dos o tres...

R2.: Sí, dos o tres.

R.: ...o incluso cuatro, o sea, grabada, grabada una, pero se hicieron varias asambleas, bueno, pues intentando expresar porque las criaturas expresaban con palabras.

R.: En realidad intentando que dijeran lo que nosotras, porque luego lo veíamos, de verdad, e intentábamos que dijeran lo que nosotras queríamos.

R.: Lo que nosotras queríamos que dije... queríamos que contestaran a nuestras preguntas...

R.: Claro.

R.: ... y ellos contestaban a lo que en aquel momento les estaba interesando, o sea. Entonces, luego, también es cierto que en estos grupos de edad hay personas, las que manejan mejor el lenguaje, tal, son más líderes, o sea, en el sentido de que van marcando más. Entonces coincidió que uno de los más potentes le dio por el tractor y entonces todos querían...

R.: Y nos bloqueó.

(EI_EVALUACION)

b.4.1.2 Los alumnos/as con mayor desarrollo del lenguaje hablado imponen su voz.

Al mismo tiempo, las maestras percibieron que se producía una segunda barrera: la supremacía de las ideas de los niños/as que poseen un lenguaje oral más desarrollado. Dado el contexto del aula, niños/as de 2 años, hay alumnos/as cuyo lenguaje oral es más desarrollado, lo que les permite establecer una conversación con los adultos, y, por tanto, dominar el diálogo, dejando a otros sin la posibilidad de exponer sus ideas y propuestas al no disponer de lenguaje oral o ser este limitado. De este modo, se puso de manifiesto que, si bien la palabra hablada es el medio más utilizado cuando queremos conocer la opinión del alumnado, cuando estos no tienen un lenguaje oral desarrollado esta estrategia no es un formato que garantice la participación de todos/as.

P.: Contarme un poco mejor cómo se hizo esa consulta, o sea, las diferentes estrategias que utilizasteis y qué cosas funcionaron y cuáles no, que era un poco lo que estabais diciendo ahora. [...]

R1.: Entonces, luego, también es cierto que en estos grupos de edad hay personas, las que manejan mejor el lenguaje, tal, son más líderes, o sea, en el sentido de que van

marcando más. Entonces coincidió que uno de los más potentes le dio por el tractor y entonces todos querían...

R2: Y nos bloqueó.

(EI_EVALUACION)

Tras estas reflexiones, se optó por incorporar una variante en el desarrollo de esta estrategia de consulta: el diálogo en grupos informales.

b.4.2 El diálogo en grupos informales de juego

En un segundo formato, eligieron plantearles las preguntas de consulta mientras jugaban en grupos informales en el espacio sobre el que versaba la consulta: el jardín. Consideraban que al plantear las preguntas próximas al objeto de consulta, los alumnos/as comprenderían en mayor modo su sentido y, al encontrarse en grupos, evitaría que una respuesta fuese asumida automáticamente por el resto de compañeros. Así mientras los niños/as hacían uso del y desarrollaban su actividad en parejas o pequeños grupos, las maestras se acercaban y les planteaban las mismas preguntas que en la asamblea.

Esta segunda estrategia tampoco fue valorada positivamente por las maestras:

R2.: [...] Entonces, la siguiente... luego planteamos hacerlo en grupo pequeño, y fue más o menos la misma ciencia ficción. Entonces, en grupo pequeño, pero no ya en la asamblea en el aula, sino en el jardín, porque bueno, en principio...

R1.: Sí, hubo espacios significativos.

R2.: ... para que estuvieran en el espacio que se quería transformar. Da igual.

R1: Y del que quería vender, del que intentábamos hablar, claro, pero no...

R2.: Da igual, da igual, da igual, nos da igual, yo me quiero ir a casa, dónde está mi mamá, o sea, no, porque no es algo que habitualmente hacemos con las criaturas, con lo cual, estaban totalmente descolocados, aquello fue patético.

R1.: Es que no tenía ninguna naturalidad.

R2.: No. Luego ya...

R1: Era artificial, ¿sabes?

R.2: Luego les sacamos la grabadora y ya, bueno, ya aquello ya era...

(EI_evaluación)

Para los niños/as de la escuela, que las maestras les interrumpían en el espacio de jardín, donde habitualmente actúan libremente, les preguntasen y además les grabasen era una actividad que les incomodaba. “No tenía ninguna naturalidad” en su vida diaria lo que provocó el rechazo de los niños/as. Esto mostró que es necesario buscar estrategias de consulta que no sean abruptas en el desarrollo de la vida del aula y con las que se sientan cómodos y libres para poder expresarse.

R.: De todas maneras, es que también se pierde mucho, porque al final es una incoherencia, ¿no?, porque tú lo que le estás hablando con ellos no es... a ver, no es significativo para ellos, porque ellos en ese momento, yo recuerdo que querían hablar de otras cosas, entonces tú estás cortando, o sea, esos intereses todos los días, cada uno hablaba de lo que le daba la gana, y de repente ese día, el tema era el que yo decía, bueno, el que O. decía o el que MJ decía, con lo cual, al final es incoherente porque la voz que ellos tienen, que es la que le das todos los días para que se puedan expresar, ese día...

R.: No.

R.: ... o sea, se la robas, se la robas porque quieres que hablen de otra cosa que a ellos no... ¿sabes?, que es que al final caes en historias que... yo creo que la observación es vamos, en este tramo de edad es fundamental.

(EI_EVALUACION)

A continuación, en la siguiente tabla, se recogen, a modo de resumen, las principales barreras y apoyos encontrados en el desarrollo de las dos estrategias que utilizan el diálogo como medio de consulta y deliberación en la escuela infantil.

El diálogo como estrategia de consulta y deliberación en la escuela infantil.	
Las principales dificultades encontradas	Las principales ayudas y apoyos encontrados
<ul style="list-style-type: none"> — El rechazo de algunas de las propuestas por no ajustarse a las ideas previas de las maestras. — La prevalencia del discurso de los niños/as con mayor desarrollo del lenguaje oral. — La ruptura de la actividad del jardín de los niños/as que provocó la incomodidad y el rechazo de los niños/as. 	<ul style="list-style-type: none"> — La maestra que observaba la asamblea, apoyó las reflexiones posteriores.

Tabla 47. Principales barreras y apoyos encontrados en la estrategia: El diálogo como estrategia de consulta y deliberación en la escuela infantil.

b.5) Las observaciones de las maestras como medio de consulta y deliberación

La observación como estrategia de consulta y deliberación fue elegida por las maestras de las dos experiencias desarrolladas en la etapa de educación infantil. En el caso de la escuela infantil, fue la tercera estrategia, tras haber llevado a cabo una asamblea de aula y diálogos con los alumnos/as en grupos informales de juego en el jardín. Por su parte, las maestras de la experiencia de etapa, en la que están involucradas dos aulas de 2 y una de 4 años, la eligieron como único formato de consulta. Esta surgió como respuesta a la búsqueda de una estrategia en la que el lenguaje oral no fuese el vehículo de comunicación ya que no todos sus alumnos/as tenían un desarrollo del lenguaje oral que les permitiera expresar su opinión a través de la palabra hablada.

El propósito de esta observación era, a través de una mirada atenta y focalizada, extraer las principales necesidades que demandaban los alumnos/as en los respectivos objetos de consulta: el jardín, la asamblea y el patio de recreo. Si bien en ambas experiencias se llevaron a cabo observaciones, en cada uno de ellos/as el proceso fue diferente atendiendo a los instrumentos utilizados y al proceso llevado a cabo.

En la siguiente tabla presentamos los principales aspectos a tener en cuenta en el desarrollo de las observaciones llevadas a cabo por las maestras como estrategias de consulta y deliberación. Posteriormente, nos detendremos a describir y ejemplificar dichos procesos.

Las observaciones de las maestras como medio de consulta y deliberación		
Elegir el momento y forma de la observación: directa o en diferido.	Diferencias en el modo de recoger las notas de las observaciones	Crear un espacio de encuentro donde dialogar sobre las observaciones.
<p>Las observaciones relativas al jardín y al espacio del recreo se realizaron de manera directa. Esto implica cambios en el modo de organización y funcionamiento tradicionales (por ejemplo, en la organización de los turnos de cuidado del patio).</p> <p>La observación sobre las asambleas fue en diferido (grabación de video).</p>	<p>La maestra que realizaba la observación utilizó una rejilla de observación diseñada por ella que pretendía ser lo suficientemente abierta como para no limitar la mirada.</p> <p>En el otro caso, dos maestras realizaron la observación y recogieron notas de campo con los incidentes más relevantes. El hecho de que nos maestras observen el mismo proceso aporta diversidad de datos.</p> <p>Los alumnos/as fueron objeto de observación reflexiva. Es desde la reflexión sobre sus actos y palabras donde surgen las propuestas de mejora.</p>	<p>En ambos casos se dispuso de un momento de encuentro donde se reflexionó sobre las observaciones.</p> <p>Si la observación implica, aunque sea indirectamente, a más personas, éstas deben ser informadas.</p> <p>Cuando dos o más maestras observan el mismo contexto y grupo de alumnos/as es importante diseñar un espacio de encuentro y diálogo donde identificar los elementos comunes disminuyendo el sesgo personal.</p>

Tabla 48. Principales momentos y aspectos críticos en la estrategia: Las observaciones de las maestras como medio de consulta y deliberación.

b.5.1 Elegir el momento y forma de la observación: directa o en diferido.

La primera diferencia viene determinada por el momento de realizarla, mientras las observaciones relativas al jardín y al patio de recreo fueron directas, es decir, mientras el alumnado hacía uso de dicho espacio, las maestras realizaban la observación, en el caso de las asambleas fue una observación diferida en el tiempo. De este modo, se grabó en video y audio una sesión de asamblea de cada una de las maestras quienes juntas las visualizaron posteriormente. Fue fruto de esta visualización posterior, donde surgió el debate que les permitió definir las propuestas de mejora. La presencia de medios audiovisuales, como las cámaras de video, si bien pueden ser un elemento extraño durante el desarrollo de las asambleas que condicionan el desarrollo de las mismas, fueron destacados por las maestras como un apoyo. Disponer de un vídeo que han podido visionar posteriormente, ha sido útil para poder ver reflejada su práctica y percibir algunas acciones que hasta ese momento pasaban desapercibidas y que eran necesario cambiar.

P.: ¿Y qué aspectos del modo en el que habéis hecho la consulta, situaciones que han funcionado bien? [...]

M3: Sí, perdón. Para mí han funcionado fenomenal, lo que pasa que, claro, ver una cámara y un aspecto nuevo, no sé qué, y dentro de mi clase por lo menos, lo que me toca a mí, de ver una cámara ahí, un aspecto nuevo, y hasta que se centran y hacen las cosas. Pero después cuando se vieron en el vídeo, ellos mismos se daban cuenta: “mira, se está portando mal, mira no sé qué, mira no sé cuántos”, entonces yo creo que es muy positivo, ¿entiendes? Y tú te ves también cómo lo haces porque tú lo haces bien pero tú no te ves hasta que te ves, hasta que te ves.

M1: O lo haces muy mal.

M3: O lo haces mal, o lo haces mal también, es verdad, ¿entiendes? O lo haces mal pero tú no te ves, hasta que te ves y dices: “ostra, es verdad que hago esto y no me doy cuenta”

(JAB_etapa_EVALUACION)

b.5.2 Diferencias en el modo de recoger las notas de las observaciones.

La siguiente diferencia la encontramos en el modo de recoger las propuestas y necesidades que iban surgiendo en el proceso de observación: la rejilla de observación o las notas de campo.

En el caso de la escuela infantil, las maestras optaron por realizar una observación estructurada a través de una rejilla de observación diseñada por ellas mismas. El hecho de que ellas fueran quienes la confeccionaran facilitó su uso y que se sintieran cómodas con la misma, la conocieran y entendiesen de modo que cumplimentarla no supusiese una dificultad sino una ayuda. La rejilla recogía los siguientes apartados: nombre del niño/a, el lugar del jardín donde se encontraban, qué hacían, qué materiales utilizaban y si interactuaba o no con otros niños/as. Se rechazó la opción de una plantilla de verificación porque suponía el diseño de categorías cerradas que limitaban la observación y porque las maestras no encontraban cómodo que cada vez que detectaban una incidencia tener que leer la lista de opciones para encontrar la que mejor se ajustaba ya que esto limita su acción de observación. Por ello, se optó por un instrumento que se definía por ser abierto y exploratorio.

R.1: [...] el tercer paso, en vista de que una cosa nada, otra cosa tampoco, la tercera fue la observación, maja, y ésa sí que fue la que funcionó. Ésa fue ir anotando lo que...

R.2.: A lo que... a lo que jugaban, con que jugaban.

R.1.: El cuadro que hicimos, lo que jugaban, lo que no jugaban, y eso fue lo que funcionó. [...]

(EI_EVALUACION)

3/6/13 → OBSERVACIÓN
①

Escuchar la voz del alumnado
Observación en el jardín

Nombre	¿en qué lugar del jardín está?	¿qué hace?	¿utiliza materiales? ¿cuáles?	Esta sola o con otras criaturas			
• VICTOR • VICTOR	PERIODO DEL SARDIN RIGIT	COBRE, LUBIA TGA IN CONSTRUCTIVE	PALOS CAJAS	CON OTRAS CON ELISA	SE JUEGAN EN UN PASO A LA VELA QUE CLAVAN EN		
• MARCO	ARBOLES	RECONSTRUYENDO	PALOS	SOLO			
• VALERIO	ELISA BARRIO	CASAS TIENE CON EL Y TUBO CUBIENDO LA PENA Y PASAN	CAJAS Y Y TUBO	CON JIENA E JARA	SE JUEGAN PARA SALIRSE UNAS A OTRAS		
• DARIO	TODO	PARA UN PALO	PAVO + CARRO	SOLO			
• VICTOR	ZONA DE LOS COLINAS	PARA POR EL JARDIN CON EL TUBO LARGO	TUBO LARGO + PAVO	CON MARCOS	PARA CON EL TUBO POR EL JARDIN, MARCOS SE SUELE PARAR, TIENEN EL TUBO VERTICAL Y MARCOS TRATA DE ENCONTRARLO		
• LEIRE (1-2)	TODO	PARA EL ANCHO	CARRITO	SOLO			
• MARCO	CON HURTO	ESTAN UN COMETE (SABE EL TUBO)	TUBO	SOTIA + GUA			
• SOFIA Y JINEUA	ACERA	JUEGAN A COGER PALOS + TUBO EL POTE	PALOS + TUBO				

Imagen 17. Plantilla de observación diseñada por las maestras.

En el caso de la experiencia de etapa, a las maestras también se les ofreció la oportunidad de realizar las observaciones, tanto de la asamblea como del patio de recreo, haciendo uso de una plantilla de observación diseñada por el equipo de trabajo. Sin embargo, ellas optaron por no hacer uso de la misma sino ir tomando notas de campo de los incidentes más relevantes.

En el caso de la observación con notas de campo, dos de las tres maestras participantes en el proyecto, de manera individual, observaron durante el tiempo del recreo la actividad de los niños/as. Durante la observación tomaban notas con la consigna de recoger aquellas incidencias que les parecían destacables prestando especial atención a los aspectos participativos. Una vez terminada la observación, se reunieron para poner en común y contrastar las notas realizadas dando lugar a la fase de deliberación. Es necesario señalar que este proceso donde las maestras comparten sus visiones individuales de lo que sucede en el patio fue un proceso muy enriquecedor en el que pudieron profundizar sobre las necesidades de los alumnos/as en este espacio.

P: Y pensando en el modo en el que vosotros hicisteis la consulta a los alumnos, ¿cómo la habéis realizado, qué hicisteis?, ¿y de qué forma se decidió hacerlo?

R2: Hicimos una observación, ¿y cómo llegamos a esa conclusión?

P: ¿Qué observasteis y cómo llegasteis a la conclusión de que ése era el medio de consulta que ibais a utilizar?

R1: A ver, yo por ejemplo estoy pensando que lo primero, cuando nos dijisteis eso, la propuesta esa, nos quedamos así como diciendo: “¿y cómo lo hacemos?”, y fuisteis vosotros los que dijisteis: “pues ir a un recreo, observar, mirar”, y de ahí partimos. Entonces lo hicimos por medio de la observación, observación directa. Y lo hicimos por separado, y qué curioso que las más sorprendidas fuimos nosotras porque después cuando volvimos a encontrarnos con lo que había escrito por ejemplo S. y lo

que había escrito yo, curiosamente coincidía y no habíamos hablado nada por allí por los recreos, y encontramos lo mismo. [...]

(JAB_etapa_EVALUACION)

Finalmente, con las ideas surgidas, elaboraron un documento de necesidades detectadas donde detallan algunas ideas acerca del desarrollo del recreo que se llevó a la asamblea de representantes de alumnos/as.

6. DÍA DE PELOTA: Un día a la semana se bajarán las pelotas al sótano (para que no se salga).
7. INVERSIÓN:
Objetivo: Tener elementos fijos como balancines, toboganes, casitas, banco... con suelo acolchado.
Para financiarlo todos los viernes de 1 mes se hace el día del pincho de tortilla/bizcocho.
8. CERRAR LA PARTE DE LA JAULA QUE DA AL NORTE: Genera corrientes por todo el colegio.
9. UNIR LOS CICLOS DE INFANTIL: Durante el tercer trimestre realicen algunos recreos juntos los de 2-3-4 y 5 años.

Imagen 18. Documento-acta resultante del proceso de deliberación de las maestras.

b.5.3 Crear un espacio de encuentro donde dialogar sobre las observaciones.

En ambos casos, las maestras consideraron los procesos de observación como estrategias naturales y adecuadas para escuchar a los niños/as y sus necesidades en esta educativa.

P: Si el año que viene volviérais a hacer una consulta, ¿cómo la haríais?

R2: ¿A los niños y niñas? Yo empezaría partiendo justo por el revés, partiría de la observación.

R1: Sí, totalmente.

R2.: De la observación, marcando bien qué es lo que queremos observar y partir de la observación, y a partir de ahí ya veríamos a donde nos lleva, pero desde luego... de observar y de recoger las palabras que puedan surgir; pero de las situaciones cotidianas, o sea, hacer de espías...

R1.: Sí, en este tramo de edad...

R2: ... más que plantearles hablar de una cosa.

R1: En este tramo de edad no tiene mucho sentido...

R2.: No.

R1.: ... porque es muy... es muy difícil que, o sea, a mí me pareció que el concepto que nosotras teníamos para que ellos hablasen era una cosa que no estaba para nada en su mundo.

R2: En su... no.

R1.: O sea, no estábamos en la... es que íbamos a dos dimensiones distintas, entonces sí

que es verdad que la observación es fundamental.

R2.: Y nos pasa siempre, siempre que hay cla... siempre que hacemos algo así nos pasa, porque cuando hacemos alguna documentación en paneles y les ponemos para que verbalicen, para ir recogiendo palabras de lo que ven en la documentación, no hay manera. Sin embargo, dejás ahí el tal...

R1: Y fluye solo.

R2.: ... y fluye solo. Entonces, hay que estar con... o sea, habrá que poner cámara oculta, pero o sea, es un poco como funciona, no... o sea, si tú les pones en una situación para que te digan lo que tú les estás preguntando, se jodió.

(EI_EVALUACION)

Sin embargo, esta estrategia requiere de un proceso de aprendizaje y reflexión con el fin de que la observación se convierta en un instrumento de escucha de las necesidades de todos los alumnos/as.

De este modo, debemos evitar dirigir nuestra mirada sobre un alumno/a o grupo de alumnos/as concretos, sino que debemos dedicar tiempo de observación a todos y cada uno. Del mismo modo, debemos de someter a revisión las ideas que producimos en la observación con el propósito de comprobar que nuestra mirada no encuentra únicamente aquello que de antemano queremos o esperamos encontrar. Para este propósito, la reunión posterior de las maestras de la experiencia de etapa, en la que comparten y reflexionan sobre sus observaciones se configura como el espacio y estrategia más adecuado al permitir triangular las observaciones: diferentes maestras observando el mismo contexto y grupo de alumnos/as aportan una diversidad de datos que facilita identificar los elementos comunes disminuyendo el sesgo personal. De modo que la observación no se convierta en un instrumento para legitimar las ideas de los adultos por encima de las necesidades del alumnado.

Al mismo tiempo, el desarrollo de una observación lleva consigo cambios a nivel organizativos, por ejemplo, para que las maestras tengan el tiempo necesario para realizar la observación, es necesario que otros docentes asuman las actividades que ellas deberían estar realizando, por ejemplo, el cuidado de patio.

Otra de las dificultades encontradas en una de las experiencias surgió cuando el objeto de consulta era común a toda la escuela pero no todas las maestras/os estaban involucrados. En este contexto, la principal barrera que encontraron fue el posicionamiento de sus compañeras en contra de su actividad de observación. Cabe señalar que las relaciones entre las maestras de la etapa de educación infantil es este centro no eran cordiales, sino que estaban enfrentadas. Si bien las maestras pudieron realizar la observación, sus compañeras no se encontraban cómodas. Algo que parece comprensible si recordamos que ellas no aceptaron participar en la experiencia, pero que sin embargo, aunque sea superficialmente les ha terminado implicando, ya que sus alumnos/as y ellas mismas estaban en el patio de recreo cuando las maestras realizaron la observación.

Sin lugar a dudas, está actitud de molestia podía haberse visto disminuida si se las hubiera informado y explicado de manera formal en qué consistía el proyecto y

el propósito y sentido de la utilización de la observación. De este modo, la explicación *in situ* no fue suficiente. Esta experiencia puso de manifiesto la necesidad, aunque sea meramente informativa, de mantener una reunión con los demás docentes sobre el proyecto y las actividades que de él se derivan.

P: ¿Y qué dificultades habéis encontrado en ese proceso de consulta, en esas observaciones, qué dificultades? [...]

M1: Quizás ahí faltó igual o tenía que ser espontáneo, no sé. Estoy pensando ahora, quizás igual quedó en... pues a los compañeros pues haberles dados una notificación de que se iban a hacer unas observaciones, simplemente eso. Porque sí que es verdad, yo coincido, que claro, tú estás en un recreo con unos niños y viene una compañera con una agenda y está venga a mirar, no habla con nadie, y está venga a apuntar. Y hombre, yo me pongo también en el caso de ellos, no es muy agradable. No es muy agradable si tú no sabes porque hay gente que puso cara muy rara y tuvimos que decir: “oye, mira, que es que estamos observando porque es que también es cierto, es que eso. [...]

M3: Sí pero se lo habéis dicho, ¿entiendes? No es que... se lo habéis dicho en el momento.

M1: No lo sabían, pero ellos no lo sabían.

M3: En el momento. Hay cosas que no tienen que venir de premano, ¿entiendes? No...

M1: Ellos no lo sabían, no sé, yo creo que hubiera estado mejor avisar, ¿eh? Yo, es mi opinión.

M2: Sí, puede ser.

(JAB_etapa_EVALUACION)

A continuación se recogen, a modo de resumen, las principales barreras y apoyos encontrados en el desarrollo de esta estrategia para la escucha de la voz del alumnado.

Las observaciones de las maestras como medio de consulta y deliberación	
Las principales dificultades encontradas	Las principales ayudas y apoyos encontrados
Organización de la escuela para que las maestras dispongan de tiempo para la observación. Malestar de algunas/os compañeras/os durante la observación. Proceso de mediación en palabras e imágenes de las propuestas de los alumnos/as atendiendo a sus necesidades. Familiarización con la plantilla de observación. Encontrar el espacio y tiempo para que las maestras dialogasen sobre las observaciones.	Triangulación de las observaciones: diferentes maestras observando el mismo contexto y grupo de alumnos/as aportan una diversidad de datos que facilita identificar los elementos comunes disminuyendo el sesgo personal. Organización de la escuela para generar espacios de observación de las maestras. Disponer de grabaciones en video del desarrollo de las asambleas. Las maestras comprometidas con el respeto a las necesidades de los alumnos/as.

Tabla 49. Principales barreras y apoyos encontrados en la estrategia: Las observaciones de las maestras como medio de consulta y deliberación.

b.6) Las familias como mediadoras de las propuestas de sus hijos

De manera complementaria al resto de estrategias de consulta y deliberación llevadas a cabo en la experiencia de la escuela infantil, encontramos el diseño de una estrategia de consulta mediada o indirecta en la que las familias se convertían en intermediadoras de las necesidades y propuestas de sus hijos/as.

En la siguiente tabla presentamos los principales aspectos a tener en cuenta en el desarrollo cuando elegimos estrategias de consulta y deliberación mediadas, en este caso por las familias. Posteriormente, nos detendremos a describir y ejemplificar dicho proceso.

En la siguiente tabla presentamos los principales aspectos a tener en cuenta en el desarrollo cuando elegimos estrategias de consulta y deliberación mediadas, en este caso por las familias. Posteriormente, nos detendremos a describir y ejemplificar dicho proceso.

Las familias como mediadoras de las propuestas de sus hijos		
El proceso de consulta mediada: las familias como mediadores de las necesidades de los alumnos/as.	Proceso de diálogo y deliberación por parte de las maestras sobre las propuestas de las familias.	Proceso de diálogo y deliberación con las familias.
<p>A través de una carta las maestras presentan el proyecto, e invitan a las familias a formar parte del proceso de consulta.</p> <p>Las familias actúan como intermediarias de la voz de los niños/as y de sus necesidades respondiendo a las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> — ¿A qué creéis que les gustaría jugar a vuestros hijos/as en el jardín de la escuela? — ¿Qué materiales o juguetes creéis que vuestros hijos/as quieren para jugar en el jardín de la escuela? <p>Las familias disponen de un breve período de tiempo para dar respuesta a las preguntas de consulta.</p>	<p>Una vez recogidas las propuestas de las familias, las maestras las agrupan y contrastan con las que obtuvieron ellas en la observación.</p> <p>Se produce un proceso de doble proceso de interpretación y mediación: en primer lugar, las familias como mediadores de la voz de sus hijos/as y posteriormente, las maestras interpretando las propuestas de las familias.</p> <p>Las maestras contrastan las propuestas de las familias con las ideas obtenidas durante la observación.</p>	<p>Las familias y las maestras se reúnen con el propósito de deliberar sobre las ideas comunes y decidir qué propuestas se va a llevar a cabo.</p> <p>Las maestras presentan un resumen de las principales propuestas.</p> <p>Se recogen las nuevas propuestas.</p> <p>Se acuerdan las propuestas que se van a llevar a cabo.</p>

Tabla 50. Principales momentos y aspectos críticos en la estrategia: Las familias como mediadoras de las propuestas de sus hijos.

b.6.1 El proceso de consulta mediada: las familias como mediadores de las necesidades de los alumnos/as.

Para poner en marcha esta estrategia, se envió una carta a las familias (Anexo

VII) donde se les explicaba en qué consistía el proyecto puesto en marcha en el centro donde, a través de la voz de los niños/as se pretendía iniciar un proceso de mejora del jardín como espacio educativo. En la misma carta, se les invitaba a participar como mediadores de las necesidades de sus hijos/as. Para ello, se les adjuntaban las siguientes preguntas de consulta: “¿A qué creéis que les gustaría jugar a vuestros hijos/as en el jardín de la escuela?”, y, “¿Qué materiales o juguetes creéis que vuestros hijos/as quieren para jugar en el jardín de la escuela?” Si bien esta carta inicial sirvió de toma de contacto, posteriormente las maestras de un modo más personal les explicaron en qué consistía. Era fundamental remarcar que las preguntas están dirigida a conocer cuáles son las propuestas de sus hijos/as y no las suyas propias desde su mirada y comprensión adulta. Conscientes de que en este tipo de estrategias, los mediadores o intermediarios de la voz del alumnado adquieren un papel protagonista en la consulta al materializar las necesidades y peticiones de los niños/as en palabras o imágenes, se insistió a las familias en que debían responder como mediadoras de sus hijos, devolviendo a las maestras aquellas actividades y recursos que sus hijos/as necesitaban. Se reiteró que debían ser respetuosos con las necesidades de sus hijo/as. Al mismo tiempo, en este proceso de que las propuestas finales de mejora respondieran a las necesidades de los niños/as, esta estrategia de consulta no se utilizó de manera individual sino que las ideas aportadas por las familias fueron contrastadas por las obtenidas durante las observaciones, la asamblea y el diálogo en grupos informales de juego, de modo que sobre el mismo objeto teníamos diferentes miradas.

Es necesario reconocer que la participación de las familias fue considerablemente alta, al menos 10 familias fueron las que respondieron a las cuestiones con un alto nivel de implicación, lo cual es relevante ya que una de las dificultades de las iniciativas que involucran a las familias, es la dificultad de conseguir una amplia respuesta.

b.6.2 Proceso de diálogo y deliberación por parte de las maestras sobre las propuestas de las familias.

Una vez habían recibido en el centro las propuestas de las familias, las maestras se reunieron, sin la presencia de las investigadoras, con el objetivo de tener un primer acercamiento a las mismas y organizarlas con el fin de encontrar las propuestas comunes. La principal dificultad en este caso en particular se deriva del doble proceso de interpretación y mediación de las necesidades de los alumnos/as: en primer lugar, las familias como mediadores de la voz de sus hijos/as, posteriormente, las maestras interpretando las propuestas de las familias. Así encontramos cómo las maestras reinterpretaban que algunas de las respuestas de las familias respondían a lo que les hubiera gustado tener en su infancia o lo que ya hacían sus hijos/as en la escuela, pero no a nuevas actividades o recursos que los alumnos/as necesitaban, por lo que redujeron el valor de algunas de estas aportaciones.

R2.: [...] También estuvo muy interesante la encuesta a las familias. Ahí también constatamos que lo que las familias contestaban era lo que ven hacer a sus hijos/as e hijas en la escuela.

R1.: Y lo que ellos les gustaría hacer.

R2.: Y a lo que ellos... y lo que ellos les gustaría hacer, pero, o sea, cuentan, o lo que ven hacer a sus hijos, o lo que ellos, como adultos, les gustaría que sus hijos/as hicieran, pero no lo que creen que a sus hijos/as les gusta, o sea, en colocarse, en...

R1.: Sí, el concepto se perdió un poco, ¿verdad?

R2.: Se perdió, pero estuvo muy interesante, a mí me gustó mucho.

R1.: Sí.

R2.: Y bueno, pues dentro de lo que es pues participó, participó gente. Entonces, eso, y con todo eso, ha sido luego ya, bueno, pues como hemos ido continuando, pero como los procesos de recogida de información han sido esos.

(EI_EVALUACION)

Como señalábamos anteriormente, esta estrategia fue combinada con las observaciones de las maestras, con el propósito de triangularlas y ser capaces de deliberar y tomar decisión respecto cómo orientar la mejora en el jardín de la forma más ajustada a las necesidades de los niños/as.

b.6.3 Proceso de diálogo y deliberación con las familias.

Si bien, acabamos de describir el primer momento de deliberación, este proceso tiene un momento posterior en el que las maestras se reúnen con las familias. Hay que señalar que la reunión fue convocada en el contexto del taller que anualmente se desarrolla en el centro para la fabricación de materiales que son utilizados en diferentes espacios pero que todos ellos pretenden ofrecer oportunidades educativas y de experimentación para el alumnado. En el marco del proyecto, las maestras consideran que este puede ser el espacio más adecuado para dar respuestas a las propuestas de mejora, por ello, se invita a las familias a participar en dicho taller. Aunque algunas de ellas ya participaron en años anteriores en el taller, este año lo hacen con la singularidad de que las propuestas surgían de la escucha de la voz del alumnado. También hay que señalar que no todas las familias que habían respondido a la encuesta participaron activamente en el taller. Esto lleva a precisar que las familias tuvieron diferentes grados de implicación, algunas no participaron, otras lo hicieron como fuente de información a través de los cuestionarios y otras, finalmente tuvieron una mayor implicación en la consulta, deliberación y desarrollo de las mejoras a través del taller.

En primer lugar, las maestras, a través de la directora, presentaron a las familias los puntos comunes de las propuestas que habían realizado las familias en los cuestionarios con las que habían encontrado las maestras durante las observaciones.

En la reunión están presentes un total de 6 maestras más la directora de la escuela infantil, 6 madres, 2 padres y las dos observadoras. La reunión transcurre en el aula de los/as niños/as de 2 años. [...] O (D) comienza la reunión presentándonos a M (I) y a mí como investigadoras de la UC. Además recuerda a las familias, que ya estaban en

año pasado en la escuela, el proyecto “que consiste en la idea de mejorar la escuela” y también la encuesta que les pasaron acerca de los objetos/materiales que ellos creían que les gustarían a sus hijos/as para el jardín¹⁷. Del mismo modo, les comenta que han pensado unir el proyecto y el taller que habitualmente hacen en la escuela. O (D) les comenta que en la encuesta salían ideas como: jugar con elementos naturales (tierra, palos) y que eso puede suponer volver a poner en funcionamiento el huerto. Además adelanta que el padre de Ni (A), que no puede asistir a la reunión, ha dejado una idea, ha proporcionado una rueda y un vídeo sobre una propuesta posible con ese material. Una de las madres (M1) manifiesta que es su primer año en la escuela y que no conoce el proyecto y propone el agua como elemento de juego. O. le responde que esa actividad ya está planificada en la escuela pero que se hace poco por el clima. Otra madre (M2) a este hilo, añade que puede incorporarse una piscina de bolas, en casa de uno de sus familiares lo tienen y los niños lo disfrutaban. O. les interpela de nuevo a las familias para decirles que deben pensar en objetos fijos que ellos mismos puedan construir. Otra madre (M3) hace una propuesta, que ella misma denomina controvertida: construir un arenero, ya que considera que es un elemento motivador para los niños de 0-3 años. O (D) señala que uno de los contras es el mantenimiento, cómo tapar el arenero. Ella manifiesta que el tema ha salido ya con las maestras y ella es reacia, mientras una de las maestras es defensora de la propuesta. La madre (M3) comenta que ella trabajó en una escuela que lo tenía y que no es tan difícil y se ganaba mucho. Otra madre (M4) expone que pueden ponerse pomos y una lona e imitar así a los toldos de las tiendas de campaña. O (D) continuo con sus contras, “no hay mucho espacio” y que si cae arena pierden el poco césped que tienen. Pi., una de las maestras dice que se puede situar donde está el huerto. Mo (D), otra maestra, expone que ella propone hacer una mesa, para que puedan usarla en el momento del aperitivo, para clasificar objetos, etc. O (D) explica que ella habló con los responsables de infraestructuras de la universidad y que la comentaron que si ellas ponían el material ellos lo instalan y se encargan de poner el hormigón necesario para sujetarlo. En este momento, O (D) hace un parón y comienza a enseñar fotografías de otras escuelas con propuestas: un círculo con sillas formado por troncos como asientos estructura de pared, O (D) señala que a los/as niños/as les gusta mucho buscar caracoles en la pared y que se puede hacer una estructura con elementos manipulables: teléfonos que conectan un aula con otro elaborados con una goma y embudos. O (D) propone ponerlo en la malla del jardín. Un juego de pared que es un carril por donde pasa una pieza un mural sobre la pared con teclados y lupas, a algunas maestras les gusta la idea de que estén pegadas ya que así “no están por el suelo siempre” y piensan que puede situarse en una pared de la entrada; cestos con objetos (madera, piedras); Cajones para guardar materiales. O (D) expone que su sueño es tener dónde guardar los juguetes en el jardín.

(EI_DESARROLLO_2)

La esencia del proceso de deliberación es la de tener la oportunidad de debatir, argumentar y tomar decisiones sobre las propuestas e ideas surgidas durante la consulta. Sin embargo, lo que nos muestra este fragmento de observación, es que además de un espacio de diálogo sobre las propuestas ya realizadas es también un lugar donde generar nuevas posibilidades de acción. En este caso, las causas de que surjan estas propuestas pueden ser varias, posiblemente sólo puede ser explicado desde la convergencia de todas ellas. Puede ser que este proceso de aportación de ideas responda a que las familias de nuevo acceso, dado que el proyecto se llevó a cabo a lo largo de dos cursos escolares, no participaron del proceso de consulta pero que sí tuvieran la oportunidad de hacerlo durante el taller; o bien, que las familias no se veían representadas en ese resumen de propuestas que habían

¹⁷ Hay que recordar que este proyecto se extendió a lo largo de dos cursos escolares.

elaborado las maestras y, por tanto, usaron dicho espacio como lugar de reivindicación de sus propuestas. Si bien, que surjan nuevas ideas en el debate no es negativo, en el caso de los procesos mediados de consulta, es necesario ser muy cuidadoso con que este momento de generación espontánea de ideas no olvide que el propósito último es dar respuesta a las necesidades de los alumnos/as. Así, como se refleja en el fragmento de observación anterior, algunas de las nuevas propuestas se producen desde la voz de los adultos y no como resultado del proceso reflexivo, pausado y atento a las necesidades de los niños/as. Hay que recordar que principalmente las propuestas recogidas giraban en torno a la utilización de materiales naturales y objetos que permitieran el transporte y manipulación de dichos elementos, sin embargo, las propuestas finales se alejan de estas ideas:

O (D) vuelve a proponer que se repartan las tareas: equipo 1 lo forman: dos madres para realizar la mesa de madera y las sillas. Una de ellas tiene acceso a los materiales a través de los abuelos del niño. Las madres (M3 y M4) que son las encargadas exponen que hay que pensar en el tamaño, altura, diseño, etc. O (D) se une a este grupo para hacer de intermediaria con los de infraestructuras. Equipo 2. O (D) propone crear un grupo para el arenero y sitúa Pi (D) como defensora de la propuesta. Una de las madres (M1) se ofrece a colaborar. Equipo 3. O (D) propone al padre (P1) que sea él quien se encargue de los molinos de viento. Equipo 4. O (D) propone a las madres que no se han ofrecido a que formen grupo para realizar los paneles, el teléfono, etc.

(EI_DESARROLLO_2)

Por tanto, en esta experiencia se ve reflejada una de las principales barreras de los procesos de deliberación mediados, y que comparte con los procesos de consulta mediados o indirectos: las propuestas no surgen de las necesidades e ideas de los niños/as, manteniendo las diferencias de poder adulto-niño/as, donde los maestros, y en este caso también las familias, ejercen dicho poder silenciando a los niños/as. Así se recogió en el diario del campo que se produjo tras la observación:

[...] se presentan vagamente las ideas que han salido en los cuestionarios y en las observaciones de las maestras. Creo que no queda claro que las propuestas salen de los alumnos a través de la consulta indirecta, parece más bien que los protagonistas de las ideas son las familias.

(EI_DESARROLLO_2)

En conclusión, estas estrategias de consulta mediada han puesto de manifiesto que existen otros modos de consultar y dar protagonismo a los alumnos/as que no son exclusivamente los que se basan en la palabra hablada. Hemos podido experimentar cómo escuchar la voz del alumnado sin necesidad de oír sus voces lo cual abre un camino de posibilidades de consulta y deliberación que ahondan en la idea de que la participación y protagonismo del alumnado no está definido por la edad de éstos sino por las estrategias que ponemos en marcha para escucharlos. Sin embargo, también se muestran como hay estrategias que, bajo un concepto de falsa participación, pueden esconder un mecanismo de legitimación de las visiones y propuestas adultas. Para evitarlo, los procesos de triangulación de la información, con diferentes sujetos y/o estrategias, se presentan como una herramienta para

que las propuestas respondan auténticamente a las necesidades de los alumnos/as.

A continuación, en la siguiente tabla, se recogen, a modo de resumen, las principales barreras y apoyos encontrados en el desarrollo de esta estrategia para la escucha de la voz del alumnado.

Las familias como mediadoras de las propuestas de sus hijos	
Las principales dificultades encontradas	Las principales ayudas y apoyos encontrados
Doble proceso de interpretación y mediación de las necesidades: inicialmente de las familias y luego de las maestras sobre las propuestas de las familias. Lograr la implicación de las familias. Encontrar el espacio y tiempo para el diálogo sobre las propuestas entre las maestras y las familias. La pérdida del principio de que las propuestas surgen de las necesidades e ideas de los niños/as.	Elevada participación e implicación de las familias. Las maestras y familias comprometidas con el respeto a las necesidades de los alumnos/as.

Tabla 51. Principales barreras y apoyos encontrados en la estrategia: Las familias como mediadoras de las propuestas de sus hijos.

5.2.2. ¿Qué hemos encontrado?

En la siguiente tabla, se recogen cuáles fueron las principales propuestas de los alumnos/as para cada uno de los objetos de mejora en los dos momentos claves de esta fase: de proceso de consulta y el de deliberación de las propuestas. Dado que en algunos casos, disponemos de un amplio listado de ideas, hemos optado por organizarlas agrupando las ideas y propuestas en ámbitos o tópicos que acompañamos con ejemplos.

El cuadro que presentamos a continuación, es un intento por plasmar visualmente los cambios que el proceso de deliberación ha producido en las propuestas iniciales. Así en la columna central se encuentran, agrupadas por ámbitos y temas, las propuestas de mejora que se recogieron en los diferentes procesos de consulta. En la columna de la derecha, se presentan las propuestas que finalmente resultaron tras el proceso de deliberación y discusión como propuestas definitivas de mejora.

Objetos de mejora	Propuestas de la fase de consulta	Propuestas resultantes del proceso de deliberación
El patio de recreo	<p>En Educación Infantil fruto de las observaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Revisar la división del patio en dos espacios diferenciados uno para infantil y otro para educación primaria y permitir los juegos comunes entre ambas etapas. — Reubicar el espacio destinado a educación infantil, es el menos confortable y excesivamente reducido. — Permitir recursos materiales para los juegos del alumnado de educación infantil. Actualmente solo existen los juegos que se pintaron en el suelo del patio en septiembre (una pita, una serpiente, etc.) y que son un centro de interés. — Incorporar al patio, que actualmente es un lugar de hormigón, elementos naturales y de decoración. — Las maestras como dinamizadoras del juego infantil, enseñándoles juegos tradicionales y/o grupales. <p>A través del buzón de consulta en educación primaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Poder hacer uso de diferentes materiales para el juego (combas, toboganes, columpios, globos) — Mejoras en el patio: hierba en el campo de fútbol o un suelo del patio más blando. — Llevar a cabo deportes, juegos de grupo (pilla-pilla, escondite, policías y ladrones, etc.), juegos de mesa o actividades como baile, música, poder escribir o dibujar, etc. — Establecer normas (no pegar, no empujar, ser amigos) o modificar las existentes (poder jugar juntos infantil y primaria o quitar el día sin balón). — Creación de un espacio alternativa al patio para los días de lluvia, otras actividades (leer, cantar, bailar, etc.) y donde situar la máquina expendedora. 	<ul style="list-style-type: none"> — Instalar un arenero en el patio. — Más tiempo de fútbol y poner unas porterías. — Un día de patines. Acuerdan que esta idea requiere que se estudie más detenidamente cómo realizar el préstamo de patinas, las normas del uso del espacio, etc. — La instalación de toboganes — Un curso de piscina en horario de clase y juegos de agua. — Favorecer espacios de relaciones en el tiempo de recreo entre los alumnos/as de infantil y primaria pero estableciendo unas normas que eviten que los mayores puedan lastimar con el balón o aprovecharse, por ejemplo, si intercambian cromos. — Habilitar un espacio donde poner música para bailar y/o para ver una película durante el recreo. — Poner en marcha un proceso de discusión en las asambleas de aula sobre los conflictos que surgen en los baños del centro. — Poner un Kiosco en el centro donde poder comprar bebida y comida. — Pizarra para dibujar. — Baúl con juegos y juguetes. — Enseñar juegos bien las maestras/os, bien los alumnos/as de mayor edad.

Objetos de mejora	Propuestas de la fase de consulta	Propuestas resultantes del proceso de deliberación
Jardín	<p>De las observaciones surgen las siguientes propuestas:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Juegos en grupo: pillar, correr, gritar, a asustar, esconderse. — Uso del tobogán — Actividades sin movimiento: sentarse, hablar o mirar lo que hacen otros — Uso de materiales (naturales o no) para imaginar juegos, trasladar o para construir: cajas, hojas, un palo, un tubo largo, un cubo, un carrito. <p>Propuestas de las familias:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Objetos para rellenar, trasportar, vaciar, trasvasar, correr, saltar, trepar, pasar a través de..., pasar por encima de..., pasar por debajo de... esconderse y aparecer. — Presencia de recursos como columpios, toboganes, Motos, coches, triciclos, bicicletas — pelotas, balones — Elementos naturales: un huerto, arenero, agua, arena, tierra, huerta, pequeños animales (hormigas, caracoles, lombrices), flores, regaderas, rastrillos, hierba cortada, hojas, etc. — Objetos que produzcan sonido 	<ul style="list-style-type: none"> — Elaboración de una mesa y sillas con trocos de madera — Arenero — Molinos de viento — Elaboración de panel sensorial, el teléfono, etc.
Barrio	<ul style="list-style-type: none"> — Mejorar la limpieza del barrio — Crear zonas verdes en el barrio — Aumentar la duración del tiempo del semáforo en verde para los peatones. — Más pasos de cebra, más policía y menos coches. 	<ul style="list-style-type: none"> — Documentar e investigar sobre la limpieza y las zonas verdes del barrio

Objetos de mejora	Propuestas de la fase de consulta	Propuestas resultantes del proceso de deliberación
<p>Aula (primaria)</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Cambios a nivel de organización del espacio del aula (cambiar los ficheros o mesas de sitio) y de los alumnos/as (cambiarnos de sitio en clase (chicos a un lado, chicas a otro)) — Nuevos materiales (una televisión, más ordenadores o libros) o cambiar los existentes (cambiar la pizarra verde por una blanca para ver mejor) — Mejora de la instalación del aula (pintar la clase, cambiar las luces, etc.) — Cambios de infraestructuras a nivel de centro: poner un ascensor y en las normas del mismo (llevar uniforme, más vigilancia en el baño, subir al aula en orden de fila). — Modificar las actividades de aprendizaje: poner menos deberes y aumentar la tarea voluntaria recompensándola con buenas notas; música y películas en clase; más clases de apoyo; más talleres. 	<ul style="list-style-type: none"> — Tratar de conseguir más ordenadores — Revisar el estado de los juegos de clase (encargado/a) — Continuar con los talleres de plástica — Ver una película cada dos semanas — Clase ordenada — Hablar con la dirección de los baños del colegio para aumentar la vigilancia — Pintar la clase — Cambiar de posición las mesas — Filas siguiendo el orden de clase — Trabajar en clase de lengua como en la de conocimiento del medio — Cambiar los ficheros de sitio
<p>Asambleas</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Alcanzar mayores cuotas de participación de los alumnos/as: ser menos directivas durante el desarrollo de las asambleas y a que los niños/as compartan sus ideas en la asamblea, haciendo una especial llamada a aquellos que participan menos y a los que entorpecen el desarrollo de la misma. — Reducir el número de actividades de la asamblea del aula de 4 años. La asamblea se ha convertido en la suma de muchas actividades sin conexión entre ellas y sin espacio para que el alumno participe. — Mover la asamblea a un espacio del aula donde los alumnos/as se encuentren cómodos. 	<ul style="list-style-type: none"> — Las maestras creen espacio de diálogo y sean menos directivas — Disminución del tiempo de duración de la asamblea — Modificación del espacio de la asamblea del aula de 4 años. Se trasladó desde un espacio próximo a la puerta a una pared lateral alejada de la misma.

Objetos de mejora	Propuestas de la fase de consulta	Propuestas resultantes del proceso de deliberación
Espacios destacados de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> — Pabellón, la pista y el gimnasio son los lugares más recurrentes por dos razones: la primer porque son espacios donde pueden compartir tiempo con los amigos/as y en segundo lugar porque son espacios donde pueden jugar, correr, hacer uso de materiales, y disfrutar de un amplio espacio. — La posibilidad de interactuar en espacios naturales y con vegetación: el huerto, la pista con vegetación que había antes donde ahora está el pabellón; la selva (un espacio de vegetación) — La biblioteca como espacio donde relajarse u estar tranquilos. 	<ul style="list-style-type: none"> — Pabellón — La antigua pista cuyo espacio ocupa ahora el pabellón. — El gimnasio — Pista — El huerto — La selva (un espacio de vegetación) — Biblioteca

Tabla 52. Principales propuestas para los diferentes objetos de mejora resultantes del proceso de consulta y deliberación.

Una de las primeras aclaraciones que debemos realizar es que no todas las propuestas resultantes del proceso de deliberación van a ser llevadas a cabo por el centro. Algunas de ellas, porque trascienden las posibilidades de acción del centro, por ejemplo, requieren mejoras cuyo responsable es el ayuntamiento. Otras, porque no pueden llevarse a cabo en los términos en los que están definidos. En cualquiera de los casos, es muy importante para el valor democrático de la experiencia que, si no pueden ser respondidas algunas propuestas, se expliquen las razones de manera abierta y honesta.

Deteniéndonos en el análisis de las propuestas, hay dos experiencias que, por diferentes razones, son objeto de reflexión: la escuela infantil que tiene como objeto de mejora el jardín y la experiencia de centro y etapa de infantil que centran la consulta en el patio de recreo.

En el primer caso, el de la escuela infantil, se puede observar un cambio muy relevante entre las propuestas recogidas en el momento de la consulta y las propuestas finales. A través de la consulta y el trabajo de las familias como intermediarias de las necesidades de los alumnos/as se obtuvieron propuestas muy similares, principalmente dos: la necesidad de materiales y recursos naturales para su juego (huerto, areneros, hojas, palos, etc.) y utensilios que les permite manipular, trasvasar, llenar, etc. Sin embargo, tras el proceso de deliberación llevado a cabo en la reunión de las maestras con las familias, las propuestas se alejan de estas ideas iniciales hacia paneles sensoriales, teléfono con materiales reciclados o molinos de viento. Estas propuestas no se presentaron en la fase de consulta y además algunas de ellas, como el panel sensorial, no se situarán en el jardín, objeto de mejora, sino en el interior de la escuela. Si bien como hemos señalado anteriormente, que durante el proceso de deliberación surjan nuevas ideas no perjudica el proceso sí que lo hace si las ideas que se ponen en marcha no responden a las necesidades de los alumnos/as, sino a las ideas preconcebidas de los adultos, tal y como sugiere esta experiencia.

El segundo aspecto sobre el que nos gustaría llamar la atención es el referido a las experiencias que tienen como objeto común de mejora del patio de recreo. Como refleja la tabla en el proceso de consulta encontramos de manera separada las propuestas derivadas de la experiencia de educación infantil y la del centro en su conjunto. Sin embargo, en la fase de deliberación las propuestas que aparecen no se encuentran divididas. Esto responde al hecho, como hemos explicado anteriormente, de que inicialmente comenzaron como dos proyectos separados que, al tener el mismo objeto de mejora, confluyeron en el momento de deliberación final, en la asamblea de los representantes de todas las aulas. Por ello, existe una única propuesta final de mejoras, aquellas que acordaron en común todas las aulas y etapas educativas.

5.2.3. ¿Cuáles son los principales aprendizajes que hemos realizado?

A lo largo del proceso de desarrollo de las diferentes experiencias aquí documentadas, hemos podido constatar cómo los procesos y estrategias de consulta y deliberación emprendidos por los centros son dos momentos claves en el desarrollo de las mismas. De ellos saldrán las propuestas de mejora del alumnado pero principalmente porque se convierten en los momentos claves de experimentación de democracia en las escuelas. Momentos en los que los alumnos/as plantean propuestas y dialogan hasta decidir cuáles son las que comúnmente consideran más relevantes. En este apartado, queremos destacar, a la luz de nuestras experiencias, cuáles son los principales aprendizajes que hemos realizado en torno a dos cuestiones claves: las preguntas de consulta y las estrategias de consulta y deliberación.

a) Definición de la pregunta y objeto de consulta.

Como hemos recogido en este apartado, el proceso de consulta y deliberación busca conocer las visiones y puntos de vista del alumnado en relación a la pregunta clave: ¿Qué te gustaría mejorar de tu vida escolar? Antes de reflexionar sobre las respuestas que el alumnado ha dado a esta cuestión, debemos recordar que hubo docentes que, desde la idea de que como adultos conocen lo que los alumnos/as necesitan, quieren o les gustaría cambiar del centro, optan por concretar y cerrar la pregunta de consulta a un objeto o ámbito predeterminado. Así, fruto del debate con las investigadoras sobre la cultura de participación del centro/aula y de los espacios de participación que se podrían ampliar, los maestros/as eligieron los objetos de mejora. De este modo, las oportunidades de elección de dicho objeto por parte de los alumnos/as se reducen. Debemos llamar la atención sobre la iniciativa de la escuela infantil. Estas maestras, en la primera fase del proyecto, destacaron porque sus discursos respondían a una definición amplia de participación y a un concepto de infancia como agentes con la capacidad de actuar y decidir. Sin embargo, el objeto de mejora es definido por ellas tras el proceso de diálogo con las investigadoras en la fase anterior. Esto nos presenta una de las primeras reflexiones, debemos estar atentos a que nuestros propios discursos bien organizados y acordes con un modelo educativo participativo, no nos dejen ver que, en ocasiones, discurso y acción no son paralelos. Por ello, es tan necesario situar el diálogo y la reflexión, no sólo en lo que pensamos o decimos sino también en cómo actuamos. Estos procesos de concreción previos llevados a cabo por los maestros/as suponen una limitación para la ampliación del espacio de participación del alumnado por ello, deberíamos en experiencias futuras evitar que se produzcan o al menos hacer explícitas las connotaciones, en términos de restricción de la acción del alumnado, que tienen. Es derivado de este proceso de concreción del objeto de consulta previo el hecho de que las propuestas de los alumnos/as se identifiquen con aspectos o ámbitos no nucleares de la vida del

aula/centro. Así, responden a ámbitos no educativos (el patio de recreo), a los espacios del centro y las actividades que allí se llevan a cabo o a los materiales del jardín entendiéndolo como espacio educativo. Tan solo en uno de los casos el objeto de consulta es el currículo, en concreto, el de la materia de conocimiento del medio. Si partimos de la idea de que una escuela democrática es aquella en la que, por un lado, existen procesos y estructuras de participación y toma de decisiones y, por el otro, se construye un currículo democrático que refleje la diversidad de voces existentes, debemos favorecer la puesta en marcha de un mayor número de iniciativas que busquen modificar la selección dominante actual de los contenidos educativos.

b) Diseño y desarrollo del proceso de consulta y deliberación

Uno de los mayores retos que presentaba este momento de consulta y deliberación era diseñar estrategias que permitiesen a los docentes escuchar la voz de todos los alumnos/as sin excepción. Desde el equipo de trabajo se partía de la reflexión de que la voz del alumnado no estaba ligada únicamente a la oralidad y que, por tanto, debíamos diseñar estrategias que permitieran hacer uso de diferentes lenguajes y formatos de comunicación. Sin embargo, en la mayoría de casos las estrategias que surgieron respondieron a este formato de consulta. Dado que las iniciativas tienen un proceso de diseño emergente y no previsto de antemano por los investigadores/es, nuestro papel consistía en insistir a los maestros/as en el hecho de que, independientemente de la estrategia, debían asegurar que todos los alumnos/as fueran escuchados. Nos hubiera gustado experimentar formatos diversos, por ejemplo, formatos dramáticos o grabaciones de video, sin embargo, aunque desde la reflexión los maestros/as compartieran con nosotros/as la posibilidad de experimentar con nuevos lenguajes, la cultura escolar, marcado por el lenguaje oral y escrita, se impuso.

b.1) Primer momento de los procesos de consulta y deliberación: aportación individual/ parejas de las propuestas de mejora.

Continuando con el análisis de las estrategias utilizadas en las diferentes iniciativas, encontramos que hay un esquema común de trabajo: como medio de consulta se opta por estrategias que permitan a los alumnos/as individualmente o en parejas realizar sus propuestas iniciales de cambio (buzón de aula o de centro o fotografías y pies de foto), mientras que los procesos de discusión de las propuestas y toma de decisiones se realizan en grupo. Deteniéndonos en las estrategias de consulta, debemos destacar que la elección de un primer proceso de elaboración de ideas individual o en pareja, buscaba ofrecer la oportunidad a todos los alumnos/as de compartir sus ideas y verlas reflejadas en las actas y/o paneles en los que se recogían todas las propuestas sobre las que posteriormente versaría el diálogo.

b.1.1 La voz del alumnado no se identifica únicamente con el lenguaje oral.

Probablemente el escenario donde se hizo evidente en mayor medida la ruptura voz-lenguaje oral fue en la escuela infantil. En la puesta en marcha de las estrategias de consulta iniciales: la asamblea de aula y los grupos informales de diálogo en el espacio del jardín, nos permitieron experimentar lo que, de manera teórica aceptábamos, la necesidad de imaginar nuevos espacios y lenguajes de consulta. La experiencia nos mostró la necesidad de escoger formas de expresión que se adaptasen a las características y necesidades de un alumnado que, dada su edad, no poseen un desarrollado del lenguaje oral que les permite exponer y deliberar sobre sus propuestas. Las maestras pudieron observar lo que durante el diálogo en el grupo de trabajo discutíamos: la necesidad de que las formas de expresión se adaptasen a las características y necesidades del alumnado.

Las ideas que hasta este momento hemos señalado, fueron el motor de reflexión que nos permitió en las dos experiencias de educación infantil imaginar nuevas estrategias de consulta: la observación y la consulta mediada a través de las familias. De este modo, la oralidad no era el formato elegido, dado que la mayor parte del alumnado no tenía desarrollada la palabra hablada como medio de comunicación. Sin embargo, queremos llamar la atención sobre cómo llevaron a cabo los procesos de observación en las diferentes escuelas. Si bien en ambos casos consistió en la observación directa de la actividad de los alumnos/as en los respectivos espacios de mejora: el jardín y el patio de recreo, en cada uno de los casos el proceso fue diferente atendiendo a los instrumentos utilizados y al proceso llevado a cabo. En la escuela infantil, una de las maestras realizó la observación estructurada a través de una rejilla de observación diseñada por ellas mismas, mientras que en el caso de la experiencia de etapa (dos aulas de 2 años y una de 4 años), las maestras llevaron a cabo la observación en el espacio y tiempo de recreo a través de notas de campo. La elección de una u otra herramienta respondía a la necesidad de que las maestras se encontrasen cómodas en su uso, el medio de recogida de las observaciones debe suponer una ayuda y no una dificultad. Uno de los aprendizajes más significativos que podemos extraer del desarrollo de las observaciones es la oportunidad que nos ofrecen para generar un espacio en el que compartir miradas y tomar decisiones. Así, en la experiencia de etapa, tras la observación de manera individual de dos de las maestras implicadas, se llevó a cabo una reunión en la que pusieron en común las notas realizadas con el fin de contrastarlas. Fue en este espacio de encuentro donde se produjeron las reflexiones más profundas y útiles de cara a emprender mejoras en el centro. En este proceso de puesta en común, las maestras pudieron complementar sus miradas y darse cuenta de aquellos aspectos sobre los que no habían fijado su atención: eran diferentes maestras observando el mismo contexto y grupo de alumnos/as aportan una diversidad de datos que facilita identificar los elementos comunes disminuyendo el sesgo personal. El uso de esta estrategia requiere de un proceso de aprendizaje y reflexión con el fin de que la observación no se dirija a un

grupo de alumnos/as sino a todos y para que la mirada no encuentre únicamente aquello que de antemano queremos o esperamos encontrar, y es en este encuentro donde se hizo evidente para las maestras las oportunidades de mejora que ofrece compartir reflexiones.

b.1.2 El doble proceso de interpretación de las maestras respecto de las propuestas de las familias

En el caso de los procesos de consulta donde las familias adquirían el rol de mediadoras de las necesidades de sus hijos/as, necesitamos llamar la atención sobre la principal dificultad identificada: el doble proceso de interpretación y mediación de las necesidades de los alumnos/as, en primer lugar, las familias como mediadores de la voz de sus hijos/as y posteriormente, las maestras interpretando las propuestas de las familias. Dado que las propuestas de las familias fueron recogidas y analizadas por las maestras, encontramos cómo estas reinterpretaron algunas de las respuestas. Justificaban otorgarles menor valor a las propuestas de las familias que a las derivadas de sus observaciones argumentando que algunas familias respondían a lo que les hubiera gustado tener en su infancia o lo que ya hacían sus hijos/as en la escuela, pero no a nuevas actividades o recursos que los alumnos/as necesitaban, reduciendo el valor de algunas aportaciones. Al igual que ocurriera con las propuestas que derivan directamente de los alumnos/as, cuando se ponen en marcha procesos de consulta mediada, debemos ser respetuosos con las sugerencias de mejora realizadas. Si bien es cierto, que los procesos de mediación pueden llevar consigo sesgos de interpretación de las personas que actúan como mediadores (familias, maestros/as o alumnos/as), la estrategia de disminución de dicho sesgo debe ser un proceso de triangulación de las propuestas, de recogida de las necesidades de los alumnos/as desde diferentes estrategias y con diferentes agentes de mediación. Pero en ningún caso, debe ser utilizado este argumento del sesgo como medio para legitimar la selección de algunas propuestas, y el rechazo del resto, por parte de los docentes. La escucha de la voz del alumnado tiene su sentido en la pedagogía atenta de la escucha que necesita de un proceso constante de reflexión y revisión de las ideas y propuestas desde la lógica del respeto a las necesidades reales de los niños/as. Dado que el debate es gestionado, y las tomas de decisiones llevadas a cabo, por los adultos como depositarios de la voz del alumnado, debemos estar extremadamente atentos a que el proceso de diálogo y las decisiones que finalmente se tomen no sean el reflejo del silenciamiento de los niños/as y la deliberación mediada el medio de legitimación del poder adulto.

b.1.3 Las posibilidades de diseñar estrategias de consulta que hagan uso de formatos de comunicación visuales.

Debemos llamar la atención sobre el hecho de que en uno de los centros, aquel en el que los alumnos/as de dos aulas de educación primaria lideraban el proyecto, se optó por un formato de consulta en el que incorporaban las fotografías y el texto

escrito como medios de consulta. Probablemente estas maestras optaron por combinar el uso de imágenes con el texto escrito por diversas razones, entre las que destacan que el grupo y la maestra de 6º hacían uso de las nuevas tecnologías como una herramienta de trabajo habitual de aula. Además esta misma clase ya había desarrollado un proyecto de voz del alumnado en el que habían utilizado diferentes formatos, entre ellos el visual. Disponer de una cultura escolar donde los diferentes lenguajes están presentes como herramientas habituales de aprendizaje facilita imaginar estrategias de consulta diversas. Esta iniciativa mostró las potencialidades que desplegaba en los alumnos/as el uso de la imagen como medio de comunicar sus ideas y propuestas. A aquellos alumnos/as cuya fortaleza no se veía representada en los textos orales y/o escritos encontraron un vehículo de expresión pero además supuso una oportunidad para todos los alumnos/as de experimentación de nuevos medios de comunicación. Lenguajes considerados igualmente valiosos por las maestras a los formatos de comunicación habituales en las escuelas, e incluso ponderándolos por encima del texto escrito que lo acompañaba.

b.1.4 Es necesario no juzgar ni rechazar previamente las propuestas de los alumnos/as: todas deben someterse al proceso de elección deliberativa.

Es aquí donde de manera transversal a todas las experiencias, encontramos un nuevo aprendizaje: la necesidad de no juzgar y rechazar las propuestas de los alumnos/as por parte de los docentes. Cuando hemos analizado el desarrollo de las diferentes estrategias puestas en marcha hemos evidenciado como, mientras algunos docentes celebraban y respetaban las diferentes ideas de sus alumnos/as considerándolas valiosas, hay una tendencia en algunos docentes a seleccionar, ignorar, rechazar, modificar e incluso adaptar el discurso de los alumnos/as a sus expectativas previas. Pudimos constatarlo en la experiencia de centro cuando describíamos la reticencia inicial de recoger algunas propuestas en el panel; cuando en la maestra de la experiencia de aula intentaba influir en el diálogo y toma de decisiones de los alumnos/as sobre el objeto de mejora; o cuando las maestras de la escuela infantil concluyeron que la causa de la ineficacia de las estrategias de consulta puestas en marcha era que las respuestas obtenidas de los alumnos/as no se ajustaban a las que ellas esperaban obtener. Junto a la elección de una estrategia de escucha de la voz de todo el alumnado, el respeto a todas las propuestas que estos elaboren se sitúa como un principio básico e inviolable de las iniciativas de voz del alumnado. En esta fase todas las propuestas deben ser recogidas, en actas, panel continuo, en un blog o cualquier otro medio, con el fin de trasladarlas al debate de la fase de deliberación. Todas las propuestas deben poder ser debatidas y defendidas, será en la siguiente fase en la que se seleccionen algunas y se rechacen otras, pero está no es una acción que deben desarrollar los maestros/as sino los alumnos/as como consecuencia de un proceso respetuoso de deliberación. Los docentes en esta fase deben ser garantes de que se respeten y

recojan todas las propuestas incluso aquellas que no responden a sus expectativas. Llama la atención como, en los casos anteriores, los maestros/as hacen explícito esta manipulación de las ideas del alumnado e incluso lo justifican. Ellos/as no consideraban que estaban limitando el espacio de decisión de los alumnos/as, parecía que incluso consideraban que era algo necesario para el buen desarrollo del proyecto. Lo que se observa es que las maestras/os buscaban unas respuestas concretas y al no encontrarlas, juzgan las propuestas de los alumnos/as como “no válidas” o inadecuadas. Esto supone una barrera para la escucha auténtica de la voz del alumnado, que devuelve la idea de que hay respuestas que son correctas y otras que no, de modo que los alumnos/as aprenderán a buscar que sus aportaciones coincidan con las de los adultos, antes que con sus necesidades o preferencias y ellas/os verán reforzada la idea de que los alumnos/as “no saben” o “no pueden”. Sin embargo, lo que las iniciativas que aquí se presentan muestran, es que las propuestas que realizaron los alumnos/as, incluidos aquellos con más dificultades o los que por primera vez se implican en una experiencia de esta naturaleza, fueron propuestas que reflejaban un análisis profundo de la realidad de la escuela/aula y reflejaban la complejidad de una organización como la educativa. De hecho, en la mayor parte de los casos, los maestros/as se sorprendieron de la capacidad de análisis del alumnado ya que las propuestas, no sólo eran factibles, sino que se asemejaban a las que ellos/as como adultos realizaban. Así hubo propuestas de mejora que abordaban aspectos relacionados con la organización de los espacios, sus estructuras, los materiales o el tipo de metodologías prestando especial atención a las relaciones entre iguales. Objetos de reflexión todos ellos presentes en los discursos de los docentes.

b.1.5 Los apoyos educativos en los procesos de consulta y deliberación.

En este proceso fue imprescindible poner en marcha diferentes estrategias de apoyo al alumnado. Así atendiendo a las diferentes necesidades de los alumnos/as se han utilizado diferentes medidas de apoyo: la ayuda facilitada por la traductora de chino; el apoyo de la profesora de apoyo educativo; el ofrecido por los tutores; y la ayuda entre iguales. Estas estrategias de apoyo tienen diferente naturaleza pero todas ellas están encaminadas a facilitar que el alumnado pueda exponer sus ideas en los procesos de consulta y deliberación. Sin embargo, es necesario cuidar que estos apoyos no supongan una barrera de participación por situar al alumnado en una situación de segregación del resto de sus compañeros/as, por ejemplo. Por ejemplo la traductora de chino que ayudó al alumnado a escribir la propuesta que debía introducir en el buzón trabajó con él en el mismo espacio y tiempo en el que sus compañeros/as pensaban sobre sus propuestas, de modo que no le separó del espacio y modo de trabajo de sus compañeros/as. Por tanto, aprendíamos la necesidad de diseñar estrategias de apoyo que permitieran, por un lado, estar presente y participar a los alumnos/as que reciben la ayuda en el mismo proceso que sus compañeros/as, y por el otro, que la ayuda recibida no supusiera un elemento de diferenciación, con connotaciones negativas, respecto de sus

compañeros/as, porque dichos sistemas de etiquetamiento, no hacen sino reforzar la idea de que hay alumnos/as o colectivos que “no pueden participar” o “cuyas propuestas no tienen el mismo valor”.

b.2) Segundo momento de los procesos de consulta y deliberación: los espacios de deliberación como lugares de diálogo y argumentación.

Posteriormente a este momento inicial de consulta individual o en parejas, los docentes optaron por diseñar espacios de deliberación y discusión de las propuestas en gran grupo, en los casos en los que participan una o dos aulas, o a través de representantes, cuando las experiencias tenían como alcance todo el centro. En cualquiera de los casos, las estrategias de deliberación debían favorecer la creación de un espacio en el que exponer, argumentar y debatir las ideas surgidas durante la consulta. Es decir, las estrategias debían propiciar un proceso de intercambio y debate donde no existan relaciones de poder unidireccionales y donde todas las propuestas sin excepción puedan ser discutidas, argumentadas y contrargumentadas, pero no juzgadas o menospreciadas.

Durante el proceso de deliberación tiene tanta relevancia las ideas aportadas por los alumnos/as como las razones y explicaciones que de sus propuestas realizan. Esto es porque de la comprensión profunda del sentido de las propuestas pueden surgir las claves de las propuestas y los elementos que necesitan mejorar. Tal y como ocurre en el fragmento siguiente en el que, a través de las razones que esgrimen los alumnos/as sobre la elección de sus lugares favoritos en el centro, las maestras pueden concluir el tipo de actividades y relaciones que los alumnos/as valoran más positivamente. Esto ahonda en la necesidad de entender esta etapa como un momento primordialmente dialógico.

T (6º) les invita ahora a pensar sobre los sitios/lugares que han elegido como favoritos en este trabajo. Señala que algunos le han sorprendido y otros no tanto. Y les expone que hay sitios que se repiten mucho “tampoco en el centro hay tantos sitios”. Les pregunta qué lugares han elegido, si les ha costado y qué pensaban cuándo lo hacían. J. (6º) cuenta que él se hizo una foto en la bola, por fuera del patio porque le recordaba a cuando eran muy pequeños y jugaban allí. T (6º) le invita a que se dé cuenta de que el recuerdo del espacio le ha llevado a la foto. Da. (6º) cuenta que él y su compañero han elegido la pista porque es el sitio donde más se juega: al fútbol, pilla-pilla. La T (6º) expone que es curioso que hayan salido sitios comunes, pero que en ningún caso han salido las aulas. Es. (6º) pregunta si el baño ha salido, la responden que no, pero la T (6º) expone que podía haber sido porque a lo mejor es un lugar donde se hacen confidencias. Ma. (6º) comienza a hablar y la T (6º) tiene que pedir a Sa(A). que guarde silencio. Ma. (6º) cuenta que ellos han elegido la pista porque es donde juegan y el huerto porque a Mar. (2º) también le gustaba. Ella cuenta que ha elegido el huerto porque le gustan las verduras y los orgánicos y además en el colegio se trabaja. Mientras otra alumna de 6º graba/hace fotos. P. (6º) expone que él y su primo (2º) han elegido el pabellón para poder recordar después dónde juegan. [...] T (2º) invita a H. a hablar, él expone que eligió el pabellón y ante la pregunta de la T (2º) de por qué, responde que “porque puedes jugar ahí al fútbol”. T (6º) cuenta que llama la atención que lo que más les gusta del cole es jugar y la T (2º) añade que también los amigos son recurrentes. T (6º) continúa contando que es singular porque luego cuando le preguntan a qué van al cole nadie dice a jugar sino a estudiar.

(JDH_EVALUACION_ALUMNOS_2)

Con esta idea transversal a todas las experiencias comenzaremos por presentar qué hemos aprendido en los procesos de deliberación en gran grupo.

b.2.1 Cuando el papel de moderador lo realizan los maestros/as: posibilitadores u obstáculos para el diálogo

En el desarrollo de todas las asambleas de aula o de nivel educativo en los que había un moderador/a que gestionaba el diálogo y repartía el turno de palabra. Este rol era desarrollado en algunos casos por los docentes mientras que en otros eran los alumnos/as, en su papel de secretarios/as, quienes lo ejercían.

Las razones por las que las maestras asumieron el rol de moderadoras del diálogo pudieron ser variadas: el miedo a que la asamblea no cumpliera su objetivo: llegar a un acuerdo sobre el objeto de mejora; la consideración de que los alumnos/as no tienen las habilidades para ejercer el rol de moderador; la seguridad de sentir que mantienen el control de la situación educativa; la preocupación de que un alumno/a tuviera dificultades para gestionar el diálogo de un grupo grande de alumnos/as con diferentes edades (en el caso de la experiencia interaulas); etc. Atendiendo a cuál de las explicaciones anteriores adquiere mayor peso en la decisión, hemos podido observar dos modos contrapuestos de ejercer este papel. En el caso de la experiencia de aula de 4º de educación primaria, la maestra usaba su posición de poder como moderadora en algunas ocasiones, para cuestionar, las propuestas del alumnado. El hecho de que sea un adulto quien gestione los turnos de palabra y el diálogo supone una oportunidad perdida de que sean los alumnos/as quienes lideren los procesos de consulta y deliberación, es decir, de que vean ampliados los espacios de gestión de la vida del aula o del centro. Pero, si además el adulto hace uso, y abuso, de esta posición para imponer sus planteamientos o seleccionar aquellos que se asemejan en mayor grado a sus preferencias, las posibilidades de que se produzca una escucha auténtica y sincera de las voces de los alumnos/as se ven limitadas. En contraposición, encontramos el rol que adquirieron las maestras de la experiencia interaulas (2º y 6º de educación primaria), si bien, debemos destacar que supone una oportunidad perdida para que los alumnos/as vean aumentada su agencia, lo utilizó como herramienta para promover el debate y atender al ejercicio de poder de aquellos que tradicionalmente lo tienen ejercen sobre sus compañeros/as.

b.2.2 Cuando el papel de moderador lo realizan los alumnos/as: un proceso de aprendizaje sobre cómo ejercerlo.

En el caso en el que fueron los alumnos/as quienes lideraron la gestión del proceso de deliberación, debemos llamar la atención sobre la influencia que tuvo el rol de moderador/a en el desarrollo del proceso de deliberación y toma de decisiones. El rol de moderador/a requiere poseer un abanico de competencias o habilidades dirigidas a promover el diálogo y favorecer que todos/as tengan la oportunidad de expresar su opinión. Esto requiere que durante el diálogo, el moderador/a analice cómo se está desarrollando el proceso con el objetivo de

reconducirlo si es preciso. Lo que estas experiencias nos mostraron, es la necesidad de acompañar a los alumnos/as en el desarrollo de este rol. En estos casos, los maestros/as no les dieron ninguna consigna previa en relación a cómo llevar a cabo su papel y tampoco les ofrecieron ayuda, a modo de propuesta o ejerciendo como modelos en la puesta en marcha de estrategias de fomento y organización del diálogo, lo que supuso que en ocasiones los alumnos/as no ejercieran su rol. Así, en el desarrollo de las asambleas de nivel en la experiencia de centro, encontramos varios ejemplos de lo que aquí señalamos. En ellas, los alumnos/as ejercen de moderadores con diferentes estilos: encontramos alumnos/as cuyo modelo se identifica con una filosofía de *laissez faire*. Ellos/as no ejercieron ninguna función, optaron porque fuesen sus propios compañeros/as quienes se auto regulasen o cuya intervención y reparto del turno de palabra fue escaso. En el lado opuesto, se encuentran aquellos alumnos/as que ejercieron un rol excesivamente directivo, llegando a adueñarse del espacio de deliberación de sus compañeros/as. Debemos recordar el ejemplo del alumno que seleccionaba para el debate aquellas propuestas que se identificaban con sus preferencias, llegando al punto de dirigir el diálogo y el proceso de toma de decisiones hacia sus propuestas, aunque algunas de ellas no habían surgido en el proceso de consulta previo. Si bien esta inexperiencia o falta de conocimiento acerca de cómo ejercer de moderador/a, no debe ser utilizado por los adultos como argumento para asumir ellos/as este papel en detrimento del alumnado, aprender a gestionar un diálogo requiere un proceso de aprendizaje. De este modo, las primeras asambleas y/o reuniones de deliberación tienen dificultades en su desarrollo, son más bien espacios de aprendizaje. Es, a través del proceso de experimentación y diálogo y reflexión posteriores, donde se adquieren las habilidades y conocimientos necesarios para que, de manera autónoma, gestionen el debate, dando turnos, permitiendo que todo el mundo exponga sus ideas, etc.

b.2.3 Los procesos de votación como mecanismos de legitimación de las voces hegemónicas.

Otro aspecto sobre el que queremos centrar nuestra atención, es el relativo a los procesos por los cuáles se deciden qué propuestas de mejora van a ser llevadas a cabo. La característica central de los procesos de toma de decisiones es que deben ser el resultado de un proceso de deliberación, debate y discusión de las propuestas y su elección bajo criterios del bien común. Un proceso que implica explicar detalladamente cada propuesta, sus consecuencias y comenzar un proceso de contrargumentación y priorización de las mismas. Sin embargo, en algunos casos, tal y como hemos recogido, los docentes optan por elegir como medio de toma de decisiones la votación. El análisis de los procesos de votación llevados a cabo en las iniciativas aquí documentadas nos han corroborado como este proceso favorece las ideas de aquellos/as alumnos/as que ostentan más poder sean las que finalmente son seleccionadas. De este modo hemos visto como los alumnos/as o grupos minoritarios tiene dificultades en que sus propuestas sean debatidas y, en

mayor grado, elegidas. En definitiva, los procesos de votación son un mecanismo de legitimación del poder establecido, de aquel que ejercen los alumnos/as que se adecúan en mayor grado a las características de comunicación que son favorecidas en la escuela o que ejercen control sobre sus compañeros/as. Así podemos recordar como en una de las asambleas uno de los alumnos/as indicaba a sus compañeros/as qué propuestas votar positivamente y cuáles rechazar. Es posible que los maestros/as recurrieran a esta estrategia una vez que, intentando favorecer el diálogo, sintieron que perdían el control de la asamblea (el tono de voz aumentaba o no se respetaban los turnos). Sin embargo, no podemos olvidar que los procesos de votación favorecen una elección de propuestas ordenada, no favorece la deliberación y argumentación.

b.2.4 La necesidad de diseñar espacios de diálogo entre los alumnos/as representantes y sus compañeros/as.

En relación a los procesos de deliberación llevados a cabo a través de un sistema de representantes es necesario destacar cómo se ejerció dicha representación. Así las experiencias nos han mostrado como una decisión tomada por un grupo reducido de personas, aunque surgiese como resultado de un debate profundo, no representa probablemente la realidad y necesidades del grupo en su conjunto sino existen procesos de comunicación entre representantes y representados. En las iniciativas desarrolladas este espacio de comunicación no existió. Si bien, las propuestas que los representantes debían defender habían sido decididas por toda la clase en una asamblea previa, pero no ha habido un momento en el que discutir la priorización de las mismas. Al mismo tiempo, tampoco se ofrecieron momentos de encuentro posterior donde los representantes les expliquen a sus compañeros/as qué sucedió con sus propuestas.

b.2.5 Los procesos de consulta y deliberación requieren de un tiempo y espacio planificados.

Para concluir, nos gustaría recoger una reflexión final sobre la planificación del proceso de consulta y deliberación. Así encontramos que, mientras en una de las experiencias las maestras incluyeron el proyecto como parte de su planificación docente y, por tanto, reservaron en el calendario y horario escolar el espacio de desarrollo de la actividad de consulta, en otros casos, esta etapa se desarrolló sin un calendario previo, de modo que se iba llevando a cabo cuando el resto de actividades lo permitían. Esta diferencia puede ser debida únicamente a la inexperiencia o también al lugar y reconocimiento que el proyecto tiene como una iniciativa de valor en el centro/aula. Si bien es cierto que en todos los casos el tiempo se situó como una barrera, en aquellos que no habían reservado un tiempo específico se produjo un mayor desajuste, lo que supuso que la última fase de la experiencia no pudiera llevarse a cabo en el mismo curso escolar. Del mismo modo, la complejidad del proyecto, por ejemplo, si implica al centro en su conjunto o a varias aulas, también invita a poner en marcha un proceso más sistemático de

organización de la consulta. De este modo, en los centros en los que la participación del alumnado no forma parte de la seña de identidad de su cultura escolar y/o en los que estas iniciativas suponen un primer acercamiento al movimiento de voz del alumnado, se requiere que desde el equipo de trabajo se dedique especial atención a cómo se gestiona el tiempo y espacio del proyecto. Evitando así que problemas de diseño y previsión refuercen los discursos de aquellos que rechazan, por diversas razones, la posibilidad de aumentar los espacios de participación del alumnado.

Hemos aprendido...	Algunas notas...
Definición de la pregunta y objeto de consulta	<p>La pregunta de consulta al alumnado debe ser suficientemente amplia para que sean ellos quienes elijan el objeto de mejora (¿Qué te gustaría mejorar de tu vida escolar?)</p> <p>Debemos reducir las iniciativas en las que los adultos determinan el objeto o ámbito de consulta previamente.</p> <p>Es necesario poner en marcha iniciativas de voz del alumnado que tengan como objeto de mejora aspectos nucleares de la vida del aula como el currículo.</p>
Estrategias de consulta	<p>Es necesario diseñar estrategias que permitan escuchar la voz de todos los alumno/as sin excepción.</p> <p>En la mayoría de las experiencias, hay un primer espacio donde realizar propuestas de manera individual o en parejas.</p> <p>Es necesario diseñar estrategias de consulta que utilicen diferentes lenguajes y formatos de comunicación (visual, oral, escrito, audiovisual, estrategias mediadas y/o a través de la observación, etc.).</p> <p>En la observación directa se pueden utilizar diferentes instrumentos de recogida de la información (notas de campo o rejilla). Es importante llevar a cabo un proceso de puesta en común, diálogo y reflexión sobre las observaciones individuales.</p> <p>En las estrategias de consulta medida debemos estar atentos a los sesgos que se introducen en los procesos de interpretación y mediación de las necesidades de los alumnos/as (doble proceso de interpretación).</p>

Hemos aprendido...	Algunas notas...
Estrategias de deliberación	<p>No debemos juzgar ni rechazar las propuestas de los alumnos/as, todas las ideas sean debatidas, aceptadas y/o rechazadas en un proceso de diálogo y no en un proceso de selección previa por parte del adulto.</p> <p>Hay que diseñar un espacio de deliberación y discusión de las propuestas (grupo –clase, grupos reducidos, a través de representantes, etc.). Es tan importante llegar a un acuerdo como el proceso de razonamiento y argumentación.</p> <p>Es necesario un moderador/a que gestione el diálogo y reparta el turno de palabra. Preferiblemente un alumno/a ya que supone una oportunidad para ampliar los espacios de gestión de la vida del aula o del centro.</p> <p>El proceso de moderar un debate (gestión del turno de palabra; reconducir el diálogo, favorecer que todos participen, etc.), requiere de un proceso de aprendizaje.</p> <p>Los procesos de votación como estrategia de toma de decisiones pueden convertirse en mecanismo de legitimación del poder establecido.</p> <p>En los procesos de deliberación a través de representantes es necesario diseñar espacios de encuentro y comunicación entre representantes y representados.</p>
Diseño y desarrollo del proceso de consulta y deliberación	Favorece los procesos de escucha de la voz del alumnado que se disponga de un espacio en el calendario y horario escolar.

Tabla 53. ¿Cuáles son los principales aprendizajes realizados?: Proceso de consulta, deliberación y toma de decisiones por parte de los alumnos/as.

5.3. Desarrollo del proyecto de mejora surgido de la voz del alumnado.

Esta fase tiene como propósito la puesta en marcha y evaluación de las propuestas, actividades y proyectos elegidos por el alumnado como resultado del proceso de diálogo, priorización y toma de decisiones de la fase de deliberación. Puede parecer que es este momento la parte central de la experiencia y la investigación al entender que, sólo desde la puesta en marcha de las propuestas de los alumnos/as, se movilizan los cambios en la escuela. Sin embargo, hemos podido observar en el proceso de desarrollo de estas cinco experiencias que el cambio relevante se realiza también en el camino, durante el proceso de escucha de voz del alumnado. No es que la actividad que se desarrolla como mejora del centro no sea relevante, es imprescindible, sino que no lo es sin las fases previas, que son las que permiten experimentar los procesos democráticos al favorecer un diálogo que contribuye a modificar el espacio de la participación y las relaciones iniciales. Por ello, señalaremos cómo en algunas experiencias de las aquí relatadas, es el propio proceso de consulta y deliberación, liderado por el alumnado, la mejora experimentada en el centro.

Hecha esta aclaración entendemos este momento busca completar el proceso emprendido con el reconocimiento de que, sólo estaremos ante auténticas iniciativas de voz del alumnado, si las propuestas de los alumnos/as son llevadas a cabo. No podemos pedirles a los alumnos/as, desde un posicionamiento ético de la educación, que se impliquen en un proceso de diálogo, que hablen con honestidad y que adquieran responsabilidades si más tarde las propuestas que ellos/as eligen no van a ser llevadas a la práctica, siendo tratadas como ideas de segundo orden. Como venimos señalando en las etapas anteriores, en algún momento pueden surgir propuestas que no puedan llevarse a cabo, o al menos no en ese momento de la historia escolar, en ese caso, continuando con el respeto a sus propuestas, se deberían de explicar las razones de modo que ellos/as entiendan por qué se hacen las cosas de un determinado modo y que hay límites que no se pueden exceder, al menos en ese momento. De lo que debemos ser conscientes es de si esas propuestas que creemos que no pueden llevarse a cabo responden a ámbitos que exceden las posibilidades de acción o si son peticiones realistas pero que al implicar la pérdida de algunas zonas de poder no estamos dispuestos a aceptarlas.

Como veremos reflejado a continuación, las actividades y/o proyectos que se derivan de las propuestas de los alumnos/as son claramente diferentes entre sí para cada una de las experiencias, ya que surgen de las respuestas que localmente los alumnos/as han realizado atendiendo a las necesidades de mejora propias de su contexto educativo. Dicha idiosincrasia ha producido diferencias significativas en el grado de implicación y poder de toma de decisiones que los alumnos/as tuvieron en cada experiencia. Si bien el principio vertebrador de las experiencias de voz del alumnado es aumentar los espacios de participación y toma de decisiones de los alumnos/as en los aspectos claves de la vida de la escuela y del

aula, se encuentran diferencias en cada iniciativa documentada que responden, entre otras causas, a la presencia o ausencia de una cultura y experiencias previas de participación. Así se documentaron iniciativas que van desde un papel del alumnado como fuente de información hasta el de ser responsables de definir y desarrollar el proyecto adoptando el rol de investigadoras de su realidad educativa. Un aumento de implicación que es inversamente proporcional a la directividad de los adultos.

Respetando esta diversidad de experiencias, existen dos momentos claves y comunes a todas ellas: la puesta en marcha y/o desarrollo de las propuestas y/o proyectos del alumnado; y la evaluación de la experiencia en su conjunto. En este momento, nos centraremos en el primero de los aspectos dado que el segundo, aun localizándolo como parte importante, debido a su dimensión y profundidad requiere especial atención en un apartado propio.

5.3.1. ¿Cómo se desarrolló la etapa?

A continuación presentamos las diferentes formas que adoptan las actuaciones y proyectos que buscan dar respuesta a las propuestas de los alumnos/as. Así mismo, nos detendremos a explicar qué propuestas de las realizadas fueron llevadas a cabo finalmente y cuáles se aplazaron en el tiempo o no llevaron a cabo. Del mismo modo, reflejaremos como, en ocasiones, son los propios procesos de consulta y deliberación, las mejoras llevadas a cabo en los centros. Esto es, porque el desarrollo de las iniciativas ha supuesto la modificación del modo de relacionarse, organizarse y funcionar en las aulas y centros educativos, cuya cultura de participación era limitada, o ésta se ha visto ampliada a nuevos espacios y mayor implicación del alumnado mayores. Niveles de implicación que sitúan al alumnado como líderes y diseñadores de los diferentes momentos de la experiencia desde su consideración de alumnos/as como investigadoras.

En la siguiente tabla, a modo de resumen, presentamos las principales estrategias llevadas a cabo en cada momento.

Desarrollo del proyecto de mejora surgido de la voz del alumnado
Los representantes del alumnado, como depositarios de las ideas de sus compañeros, trasladan al director de la escuela las propuestas de mejora.
Los alumnos/as como verificadores del cumplimiento de sus propuestas.
El taller de las familias como medio de desarrollo de las propuestas surgidas de la voz del alumnado
Cuando aumenta la implicación de los alumnos/as en el proyecto de voz del alumnado.
— Los alumnos/as como investigadoras de su barrio.
— Cuando los alumnos/as lideran el proyecto de voz del alumnado.

Tabla 54. Principales estrategias de la fase: Desarrollo del proyecto de mejora surgido de la voz del alumnado.

a) Los alumnos/as como verificadores del cumplimiento de sus propuestas.

En la experiencia de 4º de educación primaria se llevaron a cabo dos procesos de mejora: uno ligado a la mejora de la vida del aula y los procesos de enseñanza y aprendizaje, y el otro, tuvo como objeto la elaboración de propuestas de cambio para el barrio donde se enclava el centro. Sobre este segundo objeto de consulta volveremos más adelante.

A continuación, nos detendremos en analizar cómo se dio respuesta a las propuestas de mejora que los alumnos/as destacaron como necesarias en la vida del aula y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La primera idea que debemos reflejar es que esta pregunta de consulta y deliberación ocupó un lugar menor en el tiempo pero, sin embargo, de vital importancia. De un lado, porque permitió a los alumnos/as vivir por primera vez el proceso de consulta y deliberación, por el otro, porque los cambios que se derivaron de sus propuestas sentaron las bases del trabajo de la segunda pregunta de consulta que, como veremos más adelante, dio lugar a un proyecto de investigación sobre su barrio por parte de los alumnos/as.

Una vez se concluyó el proceso de consulta y deliberación, la maestra se comprometió a, de manera progresiva, ir incorporando estas propuestas a los procesos educativos del aula. Si bien estas propuestas están recogidas de manera más amplia en el apartado ¿qué hemos encontrado? de la fase de consulta y deliberación, debemos recordar que estaban ligadas a la revisión y organización del material y muebles escolares, la modificación de aspectos estéticos del aula y la necesidad de hacer extensivo el trabajo en grupos que se lleva a cabo en la asignatura de conocimiento del medio al resto de materias.

En la siguiente tabla presentamos los principales aspectos de esta estrategia.

Los alumnos/as como verificadores del cumplimiento de sus propuestas
La maestra se comprometió a incorporar de manera progresiva las propuestas de los alumnos/as. Se diseñó un panel donde se recogían las propuestas. Los alumnos/as verificaban (con una señal en el panel) cuando la actividad se llevaba a cabo.

Tabla 55. Principales momentos y aspectos críticos en la estrategia: Los alumnos/as como verificadores del cumplimiento de sus propuestas.

Estas propuestas, detalladas en acciones concretas, fueron recogidas por los alumnos/as en un cartel. El objetivo era servir de acta donde definir las propuestas de mejora, pero al mismo tiempo de herramienta de verificación de su cumplimiento. Así, los alumnos/as cada vez que se llevaba a cabo una de las propuestas iban señalizando su cumplimiento, tal y como se reflejan en las imágenes siguientes, rodeando las propuestas con un cuadro rojo. Por tanto, esta primera iniciativa se caracteriza por que los alumnos/as se convierten en fuente de datos, es decir, en medios de información para producir mejoras en el aula y en verificadores del cumplimiento o no de sus propuestas.

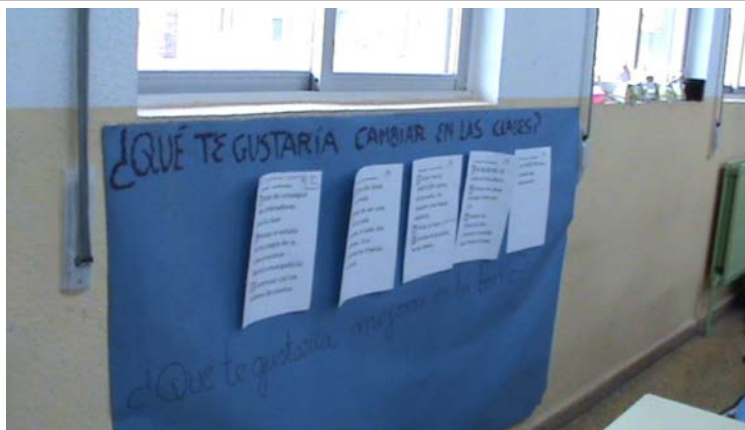


Imagen 19. Panel de verificación de las propuestas (1 de 2).

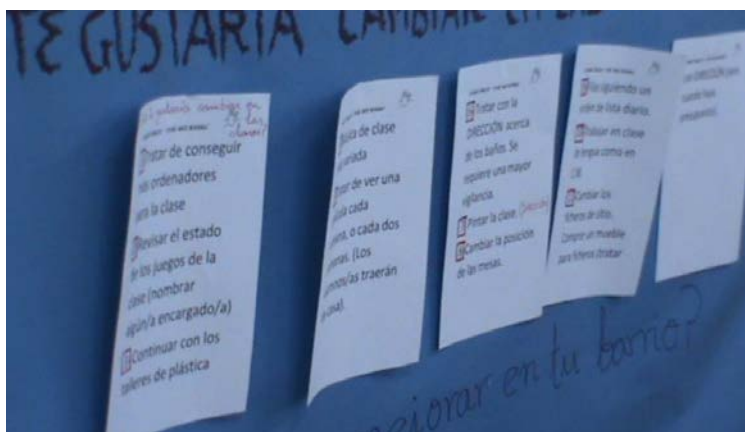


Imagen 20. Panel de verificación de las propuestas (2 de 2).

A continuación, en la siguiente tabla, se recogen, a modo de resumen, las principales barreras y apoyos encontrados.

Los alumnos/as como verificadores del cumplimiento de sus propuestas.	
Las principales dificultades encontradas	Las principales ayudas y apoyos encontrados
Establecer si el cumplimiento llegaba simplemente con que la actividad se llevara a cabo en una única ocasión o si bien cuando se incorporará como una actividad habitual en la vida del aula.	La maestra asumía el compromiso de llevar a cabo las propuestas. Un compromiso revisado constantemente con los alumnos/as.

Tabla 56. Principales barreras y apoyos encontrados en la estrategia: Los alumnos/as como verificadores del cumplimiento de sus propuestas.

b) Los representantes del alumnado, como depositarios de las ideas de sus compañeros, trasladan al director de la escuela las propuestas de mejora.

En la experiencia de centro, tal y como hemos relatado en la anterior fase, se produce un segundo momento de deliberación en el que los representantes de los alumnos/as (delegados/as de aula, secretarios/as del proceso de consulta y una maestra en representación de educación infantil), como depositarios de las propuestas de sus compañeros/as, dialogan y acuerdan aquellas mejoras que

responden en mayor grado a las necesidades de todos los alumnos/as. Una vez estas propuestas son elegidas, ellos/as son responsables de trasladárselas a aquel o aquellos que tienen la posibilidad de llevarlas a cabo. En este caso, al final la asamblea de deliberación, los representantes de las aulas se reunieron con el director (debemos recordar que este, junto con la orientadora y la profesora de atención a la diversidad lideraban el proyecto de centro) para hacerle llegar las propuestas.

En la siguiente tabla presentamos los principales aspectos de esta estrategia.

Los representantes del alumnado, como depositarios de las ideas de sus compañeros, trasladan al director de la escuela las propuestas de mejora.

Tras acordar en los procesos anteriores de consulta y deliberación las propuestas que daban respuesta a las necesidades de todas las aulas, estas se trasladaron al director. El director asumió el compromiso y la responsabilidad de llevar a cabo las propuestas de los alumnos/as. Las propuestas fueron comunicadas al Claustro y recogidas en la memoria de final del curso como modo de ratificar el compromiso. Dado que se llevó a cabo al final del curso académico las propuestas no pudieron implantarse hasta el curso posterior.

Tabla 57. Principales momentos y aspectos críticos en la estrategia: Los representantes del alumnado, como depositarios de las ideas de sus compañeros, trasladan al director de la escuela las propuestas de mejora.

De este modo, el director asume la responsabilidad de dar respuesta a las propuestas del alumnado. Como se señaló en el marco teórico es imprescindible la acción y desarrollo de las propuestas para reflejar una pedagogía de la escucha honesta y real, de modo que la consulta no se perciba como una actividad sin sentido sino en toda su esencia. Un proceso de consulta que no lleve unido un proceso de mejora real y visible queda vacío de contenido y genera en los alumnos/as un sentimiento de engaño durante el proceso.

E. (D) cierra el debate, “yo he aprendido mucho”, y añade “para el curso que viene tenemos que hacer más asambleas”. Y les explica que se compromete a llevarlo a cabo todo y que se lo contará a los tutores y al jefe de estudios. Además les pide colaboración para escribir la carta al ayuntamiento ya que si es mucha gente hacen más fuerza. Un alumno de 5º le pregunta si pondrán el arenero. E. (D) v dice que sí, hay que pensar cómo. P (D) les recuerda que deben hablar en clase del problema de los baños. E. (D) expone que algo le habrían contado de ese problema. La sesión termina a las 10,15 con aplausos. E (D). “ahora que el cole no os falle a vosotros”.

(JAB_centro_DESARROLLO)

Si bien principalmente la respuesta esperada es en forma de acción, es decir, de que se lleven a cabo todos los cambios propuestos, es cierto que algunas de ellas no pueden ser desarrolladas inmediatamente o no por el centro (recordemos la propuesta de poner porterías en el patio, un proyecto que requiere la aprobación del ayuntamiento). En esos casos, es esencial un diálogo honesto con el alumnado donde se explique razonadamente la razón/es de su retraso.

Imagen 21. Asamblea de representantes con el director (1 de 2).

Imagen 22. Asamblea de representantes con el director (2 de 2).

En esta experiencia concreta, esta reunión con el director se llevó a cabo al final del curso escolar, unos días antes de que comenzaran las vacaciones de verano. Esto generó que los alumnos/as concluyeran el proceso únicamente con el compromiso del director de que en el próximo curso se llevarían a cabo sus propuestas pero los alumnos/as no pudieron observar ningún cambio real.

P.: Me decías que las propuestas no se habían puesto todavía en marcha, sino que algunas de ellas las tenáis en la cocina, que has dicho, que las vais... [...] Las vais a poner el próximo año. ¿Les habéis explicado a los alumnos por qué aún no se han podido poner en marcha, por qué no lo han visto, que lo vean el próximo curso?

R.: Hombre, lógicamente, estamos hablando de que cuando ya las hemos recopilado y han podido hacer la conclusión, pues estaríamos hablando ya de la última semana de mayo, sino me equivoco, entonces mientras la refundes y todo esto, yo cuando tuvimos

la asamblea ya les... el compromiso del colegio era que todo esto se iba a llevar a cabo el próximo curso. Entonces sí que me gustaría que en septiembre, cuando vinieran se encontraran algo, algo. Hay que modificar horarios, hay que modificar instalaciones, hay que buscar un lugar donde ellos puedan estar y hablar con el resto del profesorado porque no son ahora mismo, aprobaremos hoy la memoria, en la que ellos conozcan a qué nos comprometemos todos, pero vamos, yo ahora mismo te garantizo que en septiembre va a haber cambios.

(JAB_centro_EVALUACIÓN_DIR)

Si bien no se han podido llevar a la acción antes de concluir el curso académico, sí que se ha continuado trabajando en el centro sobre la necesidad de dar respuesta a las propuestas. Así el director en el último claustro del año, donde presentaron la memoria final de curso y las propuestas de mejora para el año que viene, presentaron el proyecto y las conclusiones a las que habían llegado, incluyendo en dichos documentos el compromiso explícito con las propuestas de los alumnos/as.

P: ¿Y qué expectativas os creasteis o que esperabais que surgiese con el proyecto? Y si esas expectativas se han cumplido o no.

M3: A mí, mira, me quedé alucinada ahora que acabamos de tener un claustro que dijo el Director: “vamos a meter esto para que los niños vean que se ha cumplido parte del proyecto”, me parece importantísimo. Hemos empezado un proyecto donde nos lo hemos tomado en serio y al final no queda el saco roto, los niños van a conseguir algo de lo que ellos han propuesto entonces a mí me parece importantísimo.

(JAB_etapa_EVALUACION)

Sin embargo, este proceso en el cual las ideas de los alumnos/as llegan a los órganos de decisión y coordinación docente no les fue comunicado al alumnado, una información que si bien, no hubiera sustituido la necesidad de que se hagan visibles los cambios, sí que hubiera transmitido la idea de que existía un fuerte compromiso con las mismas.

Al curso siguiente, algunas de las propuestas de los alumnos/as se llevaron a cabo, estas serán recogidas en el siguiente apartado.

A continuación, en la siguiente tabla, se recogen, a modo de resumen, las principales barreras y apoyos encontrados.

Los representantes del alumnado, como depositarios de las ideas de sus compañeros, trasladan al director de la escuela las propuestas de mejora	
Las principales dificultades encontradas	Las principales ayudas y apoyos encontrados
Al realizarse al final del curso académico los alumnos/as no pudieron visualizar las mejoras. El director no les informó de que sus propuestas habían sido recogidas en la memoria final del curso y aprobadas en claustro como medios afianzar el compromiso.	El director como depositario ultimo de las propuestas de los alumnos/as y la asunción del compromiso de llevarlas a cabo. Experimentación de un canal de comunicación representantes de alumnos/as-dirección.

Tabla 58. Principales barreras y apoyos encontrados en la estrategia: Los representantes del alumnado, como depositarios de las ideas de sus compañeros, trasladan al director de la escuela las propuestas de mejora.

c) El taller de las familias como medio de desarrollo de las propuestas surgidas de la voz del alumnado

Como venimos señalando en este apartado, una de las claves de esta fase es conocer qué sucede con las propuestas que los alumnos/as realizan como aspectos a mejorar, es decir, cómo damos respuesta a sus demandas. En el caso de la experiencia de la escuela infantil, se diseñó un proceso de materialización de las propuestas surgidas de la consulta a los niños/as que consistía en la realización de un taller con las familias. En realidad, el taller con familias era ya una actividad existente en la escuela donde anualmente se realizaban materiales y recursos para los niños/as. Sin embargo este año adquirió una característica singular: los materiales y recursos elegidos para su fabricación habían surgido del proceso de consulta del proyecto de voz del alumnado. Se optó por este taller como medio de dar respuesta a las necesidades del alumnado, con el propósito de poder unir dos vivencias de la escuela: el proyecto de voz del alumnado y el taller de materiales con familias. Las maestras explicitaron que, desde la incorporación de la voz de los alumnos/as a las actividades diarias de la escuela, podría incluirse en la cultura de la escuela una pedagogía de la escucha. En definitiva, buscamos huir de que el proyecto de voz del alumnado se convirtiese en una experiencia aislada de la vida del centro.

En la siguiente tabla presentamos los principales aspectos de esta estrategia.

El taller de las familias como medio de desarrollo de las propuestas surgidas de la voz del alumnado
Se eligió el taller de elaboración de materiales con las familias como la estrategia más adecuada para dar respuesta a las propuestas de los alumnos/as. Se integró la experiencia de voz del alumnado en una actividad, el taller, presente en la vida de la escuela. Las familias se organizaron en equipos liderados por una maestra y/o la directora. Las familias se encargaron de buscar los materiales y construir los recursos.

Tabla 59. Principales momentos y aspectos críticos en la estrategia: El taller de las familias como medio de desarrollo de las propuestas surgidas de la voz del alumnado.

Como hemos explicado en la fase de consulta y deliberación, las propuestas surgidas responden a diferentes estrategias: la observación, el diálogo con los alumnos/as (a través de asambleas de aula y grupos informales de conversación) y la mediación de las familias. Posteriormente se realizó una reunión con las familias, en la cual se presentaron las propuestas, surgieron nuevas ideas y se organizó el modo de trabajo en el taller. Para poder llevar a cabo todas las propuestas surgidas se optó por organizarse en equipos de trabajo en los que estuviera presentes, al menos, una maestra y dos familias.

O. vuelve a proponer que se repartan las tareas:

Equipo 1 lo forman: dos madres para realizar la mesa de madera y las sillas. Una de ellas tiene acceso a los materiales a través de los abuelos del niño. Las madres (m3 y m4) que son las encargadas exponen que hay que pensar en el tamaño, altura, diseño, etc. Olga se une a este grupo para hacer de intermediaria con los de infraestructuras.

Equipo 2. O. propone crear un grupo para el arenero y sitúa P, como defensora de la propuesta. Una de las madres (m1) se ofrece a colaborar.

Equipo 3. O. propone al padre (p1) que sea él quien se encargue.

Equipo 4. O. propone a las madres que no se han ofrecido a que formen grupo para realizar los paneles, el teléfono, etc.

(EI_DESARROLLO_2)

Una vez organizados en grupos, acordaron reunirse en los siguientes días, período durante el cual, debían intentar conseguir los materiales y, en su caso, los permisos (para poder instalar una mesa de madera con troncos debían pedir permiso a la universidad y que los encargados de las infraestructuras colaborasen para que fuesen estructuras seguras). En los grupos de trabajo se realizó un esfuerzo por el uso de materiales reciclado para la realización de los recursos bien sean troncos de madera, material de informática, utensilios de cocina, etc. Así por ejemplo, un padre que disponía de materiales de informática, como ratones y teclados retirados, los ofreció para la realización de un panel de interacción.

Una vez adquirieron los materiales, los grupos de trabajo concertaron diferentes momentos de encuentro en la escuela con el propósito de confeccionar los recursos. Cada grupo, como queda evidenciado en el siguiente fragmento de observación, siguió su propia dinámica de trabajo manteniendo como elemento común: el respeto a la propuesta de la consulta y que todos los materiales y recursos fuesen ubicados en zonas accesibles para todos los niños/as de la escuela. Cabe destacar que la totalidad de las familias que participaron adquirieron un compromiso e implicación máximo con la experiencia y con la escuela.

Se encuentran presentados los materiales cuando llegan las familias. Decidimos repartirnos en tres espacios de trabajo diferenciados. Un grupo sale al jardín a diseñar y colocar los "teléfonos", otro grupo se queda en el hall diseñando y elaborando el "panel sensorial", y un tercer grupo se decanta por el diseño y la elaboración de los "molinos de viento". Cada cual se ubica libremente en el grupo que más le conviene. Se toman decisiones acerca de la colocación, diseño, distribución, ubicación...de todo lo planificado, y se hace de una forma totalmente democrática, se buscan los consensos y se escucha y se da valor a la opinión de las familias. Son estas las que finalmente toman las decisiones más importantes y quienes realizan el trabajo de la forma que creen más apropiada; sus opiniones son escuchadas y valen como las del resto. Los teléfonos del exterior son fijados con rapidez, el camino a seguir estaba claro y el trabajo en equipo facilitó la labor. En el interior, la elaboración del panel fue más costosa, era necesario desatornillar de la pared y pensar qué elementos íbamos a poner sobre él y de qué manera iban a ser fijados al mismo. La colaboración de un padre cargado de brico-conocimientos facilitó todo, fue él quien ha guiado todo el proceso y el resultado ha sido muy bueno. La elaboración de molinillos de viento ha requerido más esfuerzo de lo pensado en un primer momento; diseñar el molinillo es algo cotoso que aún está por finalizar; faltaban algunos materiales que eran importantes, y parece que ha dado lugar a otra quedada.

(EI_DESARROLLO)



Imagen 23. Fotografías de los recursos elaborados en el taller de familias.

En este proceso de elaboración de los materiales, el papel de las maestras y la directora de la escuela fue principalmente el de apoyo a los grupos de trabajo, coordinadoras del trabajo y facilitadoras de los aspectos materiales y organizativos de la escuela para el desarrollo del taller. Como ellas mismas señalan, la principal dificultad para el desarrollo del taller fue la de encontrar tiempos y espacios comunes, entre las familias y éstas con las maestras, para reunirse:

P: ¿Y qué dificultades habéis encontrado en la parte del taller? Si habéis encontrado alguna.

R1.: ¿Del taller? La verdad que ha sido bastante fácil este año.

R2: Fácil, yo por ejemplo, sí he encontrado dificultades a la hora de coordinar todo eso, como que hay muchas ideas, las familias aportan ideas pero a fin de cuentas también tienen claro que la última palabra es nuestra, y entonces, bueno, o sea, el coordinarlo, el coordinarlo todo ha sido, ha sido complicado. Luego nos vemos todos los días todos, pero no nos vemos todos los días todos a la vez, con lo cual uno te cuenta, “entonces yo pienso, entonces yo...”, el otro te... es como una especie de corre, ve y dile.

R1: Sí, que muchas informaciones.

R2: Sí.

R2: ¿Vale? Entonces en ese sentido a lo mejor, yo sí que he echado en falta una comunicación, o sea, haber organizado una comunicación más fluida, o sea, además ahora que tenemos correo electrónico de hecho...

R1: Es que había muchas informaciones todos los días igual.

R2: ... o un grupo o yo que sé, algo para que hubiera ido todo más eso. Ha sido un poco “rudimentario”, entre comillas, la coordinación, ha sido un poco pesada. Pero bueno,

va, y bueno, de hecho no ha acabado, o sea, el proyecto continúa porque faltan cosas de hacer.

(EI_EVALUACION)

A continuación, en la siguiente tabla, se recogen, a modo de resumen, las principales barreras y apoyos encontrados.

El taller de las familias como medio de desarrollo de las propuestas surgidas de la voz del alumnado	
Las principales dificultades encontradas	Las principales ayudas y apoyos encontrados
La organización escolar: la búsqueda de un tiempo y espacio de reunión.	La directora como coordinadora de los talleres. Implicación de las familias. Organización en equipo de trabajo coordinados por una maestra. Uso de una actividad instaurada en la cultura del centro para dar respuesta a las propuestas que dan respuesta a las necesidades de los alumnos/as.

Tabla 60. Principales barreras y apoyos encontrados en la estrategia: El taller de las familias como medio de desarrollo de las propuestas surgidas de la voz del alumnado.

d) Cuando aumenta la implicación de los alumnos/as en el proyecto de voz del alumnado.

A continuación, presentamos las mejoras llevadas a cabo en dos de las experiencias aquí relatadas que se caracterizan por el grado de implicación de los alumnos/as en el diseño, desarrollo y evaluación del proyecto de mejora del centro. En primer lugar, presentamos la experiencia llevada a cabo en el aula de 4º de educación primaria que tuvo como pregunta de consulta “¿Qué te gustaría cambiar en tu barrio?”. En segundo lugar, nos detenemos a analizar la iniciativa en la que dos aulas, 2º y 6º de educación primaria, trabajan juntas investigando sobre los espacios del centro. Ambas experiencias, dadas la amplitud y grado de implicación del alumnado son más extensas en la explicación. Esto no responde a un intento de dar menos valor al resto sino que es el resultado del intento de plasmar la complejidad y profundidad de estas iniciativas así como de los aprendizajes que hemos derivado de su desarrollo.

d.1) Los alumnos/as como investigadores de su barrio.

En la experiencia que se desarrolla en el aula de 4º de educación primaria, tras plantear a los alumnos/as la pregunta “¿Qué te gustaría cambiar en tu barrio?”, se inició un proceso de deliberación que tuvo como resultado dos propuestas de mejora: la limpieza del mismo y construir más zonas verdes. Estas dos propuestas, se presentan como el inicio de una experiencia compleja pero enormemente positiva para el alumnado, en el que estos/as se convierten en investigadoras de su propio barrio.

En la siguiente tabla presentamos los principales aspectos de esta estrategia.

Cuando aumenta la implicación de los alumnos/as: Los alumnos/as como investigadoras de su barrio.
Los alumnos/as inician un proceso de investigación (alumnos/as como investigadores) sobre los temas que les preocupan de su barrio: las zonas verdes y la limpieza. La maestra adquiere un papel determinante en el diseño de las actividades a llevar a cabo: <ul style="list-style-type: none">— Foto-denuncia.— Desde mi ventana.— Eslóganes.— Entrevista con la presidenta de la asociación de vecinos. Los alumnos/as trasladan sus propuestas al alcalde a través de una carta y el dossier con los resultados de su investigación entregada en el registro del ayuntamiento.

Tabla 61. Principales momentos y aspectos críticos en la estrategia: Cuando aumenta la implicación de los alumnos/as: Los alumnos/as como investigadoras de su barrio.

El propósito último de la investigación que inician los alumnos/as es documentar los problemas que, atendiendo a estos focos de preocupación, tiene el barrio así como proponer acciones concretas que permitan solucionar esta situación.

Para ello, el marco de trabajo va a ser la asignatura de conocimiento del medio, la cual dispone de 5 horas semanales de clase. En la reunión que mantiene el equipo de trabajo se perfilan algunos aspectos sobre los que la maestra debe invitar a los alumnos/as a pensar con el objeto de que sean ellos/as quienes lideren la experiencia y tomen decisiones sobre el proceso seguir.

Se acuerda seguir con el trabajo en grupos cooperativos. En la reunión se acuerda modificar esos grupos de forma que el alumnado decida cómo organizarse en función de sus habilidades (por ejemplo, de redacción, manejo de internet para buscar información, etc.). Una vez configurados los equipos hay que ir decidiendo qué deben hacer para realizar la investigación (entrevistas, visitas a lugares del entorno, etc.) Es importante trabajar con el alumnado algunos principios que deben respetar como investigadoras al recoger los datos. En la reunión señalamos la posibilidad de trabajar de forma transversal conocimientos de otras materias como matemáticas, lengua (redacción de los informes), plástica... Los grupos son los que se van a encargar de investigar cómo es su barrio y qué aspectos les gustaría mejorar. Es necesario definir si todos los grupos investigarán lo mismo (dando lugar a diferentes informes), el tamaño de los grupos o dentro del tema general que cada grupo se centre en un aspecto del barrio. El proyecto finalizará con la elaboración de un informe de investigación hecho en un formato (que habría que definir). Hay que definir, a medida que empiece la actividad, qué se va a hacer con el informe (si trasladárselo a algún responsable político, etc.). También queda pendiente de definir la duración del proyecto.

(JAB_aula_CONSULTA_3)

Sin embargo, finalmente, es la maestra quien decide en mayor grado cómo se va llevar a cabo el proceso de investigación así como qué estrategias de documentación y recogida de propuestas van a utilizar. Un claro ejemplo se recoge en el siguiente fragmento del diario de campo que se elaboró tras una reunión con ella. Esta reunión tenía como objeto definir, tras haber finalizado la consulta, cómo

llevar a cabo la discusión y toma de decisiones posterior. En ella, la maestra nos mostró una lista de actividades que podían realizar los alumnos/as independientemente del objeto de investigación. Actividades y estrategias que, como se muestra en el siguiente fragmento, son las que finalmente se llevaron a cabo. El grado de directividad fue tal que la maestra diseñó un documento (Anexos VIII) en el que presentaba una lista de actividades y las competencias que pretendía trabajar con cada una de ellas.

¿Qué queremos cambiar del barrio? La idea es un proyecto donde el alumno investigue sobre su realidad más cercana y realice propuestas de cambio. La maestra ha señalado algunas vías de trabajo que le parecen interesantes. Paseo hasta la Lonja con una cámara y cuaderno de campo. Invitar a un representante de la asociación de vecinos del barrio para que los niños/as le entrevisten y pregunten por los aspectos que hay que mejorar del barrio, cuáles son las quejas de los vecinos, etc. Escribir un cuento titulado ¿Qué veo yo desde mi ventana? Foto-denuncia de las deficiencias del barrio. Plano del barrio donde se sitúe el colegio, lo que hay en el barrio y lo que les gustaría que hubiera.

(JAB_aula_CONSULTA)

Las razones por las que la maestra optó por liderar el diseño del proceso pueden ser varias: por un lado, cómo se ha recogido al inicio de la experiencia, la vida del aula no se caracterizaba por la presencia de amplios espacios de participación sino que la actividad predominante era individual y marcada por la directividad de la maestra. En segundo lugar, puede deberse al miedo y/o inseguridad que puede generarle, abandonar una práctica docente técnica, donde ejercía control en cada acción llevada a cabo, y asumir un mayor poder de decisión del alumnado. En tercer lugar, puede deberse a que, dado que la maestra conocía previamente las experiencias llevadas a cabo en otros centros educativos, buscaba trasladar esas propuestas a su aula para así, bien devolvernos una imagen positiva de su trabajo, bien responder a las expectativas que ella imagina que tenemos. Esto nos devuelve al interrogante que en los primeros contactos con los centros educativos teníamos: la conveniencia de aportar ejemplos de las experiencias en otros centros con muchos detalles o, por el contrario, presentar ideas amplias para evitar condicionar la mirada y experiencia que se inicia.

Si bien la elevada directividad de la experiencia limitó las posibilidades del alumnado de tomar decisiones sobre cómo llevar a cabo el proyecto de investigación, sí que dispusieron de espacios de decisión, experimentando nuevas formas de relacionarse y trabajar en el aula a través de: el aumento del uso del ordenador en los procesos de enseñanza-aprendizaje o el trabajo por grupos como medio de aprendizaje y apoyo mutuo.

d.1.1 Actividades, estrategias y formas de trabajo llevadas a cabo.

A continuación, presentamos las principales actividades, estrategias y formas de trabajo que guiaron el proceso de investigación de los alumnos/as sobre su barrio y que fueron elegidas por su maestra.

d.1.1.1 El proyecto de mejora se desarrolló a través del trabajo en equipo.

Durante todo el proyecto de mejora, el trabajo se realizó en grupos, rompiendo la forma de trabajo individual que primaba en la cultura del aula. En el grupo de trabajo, entre docentes e investigadoras, se discutió sobre la necesidad de prestar atención a cómo se organizaban los grupos. Se le propuso a la maestra que debatiera con los alumnos/as acerca de este asunto planteándoles la necesidad de crear grupos donde cada uno aportará un conocimiento y habilidad diferentes, pero complementarios, al mismo tiempo, de modo que se evitase crear grupos bajo el único criterio de los grupos de amigos. Finalmente, la maestra optó por mantener los grupos que venían utilizando en la asignatura de conocimiento del medio, con mínimas modificaciones decididas por ella, porque consideraba que dichos grupos respondían a la diversidad anteriormente descrita, perdiendo así la oportunidad de ampliar en mayor grado el poder de decisión del alumnado.

d.1.1.2 Foto-denuncia.

La maestra les planteó a los alumnos/as que debían documentar los problemas que ellos/as habían identificado en la consulta. La actividad quiere conseguir que los alumnos/as puedan justificar sus afirmaciones sobre la suciedad del barrio o sobre el mal estado de las zonas verdes con imágenes que lo ilustren, pensando en la elaboración final de un documento y/o informe de la investigación. Para ello, les invitó a realizar fotografías que muestren las necesidades de cambio existentes en el barrio atendiendo a los tópicos elegidos: limpieza y zonas verdes. Esta actividad tuvo dos momentos: un tiempo inicial donde la maestra solicitó que realizaran la documentación fuera del horario escolar, cuando regresasen a casa con sus familias o en el fin de semana. Y un segundo momento, en el que los alumnos/as, junto con la maestra, realizaron una visita por la zona costera del barrio con el propósito de complementar la documentación anterior.

Durante una semana, al salir del colegio, os propongo que, de camino a casa o cuando hagáis algún recado por el barrio, fotografiéis los lugares con suciedad: papeles, cristales, escombros, excrementos de perros, etc., o los sitios donde os gustaría plantar árboles, poner zonas verdes, columpios, etc. Las fotografías que vayáis haciendo las mandáis a la siguiente dirección de correo: ju.....@telefonica.net

(JAB_aula_DESARROLLO_2).

Queremos zonas verdes y juegos



ESTA FOTO ESTÁ RELACIONADA CON LA LIMPIEZA. EN LA FOTOGRAFIA VEMOS **BASURA DENTRO DEL CONTORNO QUE RODEA AL ÁRBOL**



Esto no nos gusta



Basura fuera del contenedor



Imagen 24. Trabajos de los alumnos/as sobre la actividad "Foto-denuncia"

d.1.1.3 Relato desde mi ventana.

"Desde mi ventana" es una actividad en la que los alumnos/as debían realizar un relato en el narraban qué era lo que veían desde la ventana de su habitación sobre su barrio. Acompañando al breve texto, debían incorporar una fotografía. La maestra consideraba que, junto con la actividad anterior, esta actividad podía servir como modo de documentación de la realidad actual del barrio.

Si bien esta actividad es individual, cada alumno/a realizó su relato, hay dos alumnas que, además del individual, redactaron uno en común. Tan solo ocurre en este caso, no hay ningún alumno/as más que realice el trabajo en pareja. Esto genera una diferenciación respecto de sus compañeros/as que tan sólo han podido elaborar un documento, mientras ellas poseen dos. Hay que señalar que las dos alumnas, fueron señaladas por la maestra en repetidas ocasiones como "las más aventajadas de la clase" e incluso había indicado que una de ellas fue evaluada como alumna con altas capacidades. Es probable que ellas, acabasen la actividad en menos tiempo que sus compañeros, sin embargo, los diferentes ritmos y necesidades de apoyo no puede generar diferencias de participación o al menos la maestra debe minimizarlas. Seguramente, la maestra no tenía la intención de marcar una diferencia respecto del resto, sin embargo, se hizo notar especialmente el día de la puesta en común. Una diferencia que se vio acrecentada el día de la puesta en común por la ausencia de los trabajos de algunos alumnos/as que, al no haber concluido sus relatos, no los pudieron presentar, mientras sus compañeras presentaban dos diferentes.

J. comienza la sesión explicándoles que "vais a enseñarle a Noelia lo que habéis hecho", cuenta que falta 2 ó 3 trabajos de incorporar el documento pero que los están terminando. El primero de los trabajos que proyectan es la tarea de los relatos que consiste en que cada alumno/a, ayudado de fotos, relata lo que ve desde su ventana. J. (D) proyecta los textos elaborados por los alumnos y cada alumno/a lee el suyo. [...] J. (D) les entrega un puntero para que señalen las fotografías de las que hablan. Algunos alumnos leen el texto, otros interrumpen la lectura para contar anécdotas al respecto, por ejemplo, S. (A) quien cuenta que hoy también olía a comida al pasar por el restaurante. Cuando alguno de los alumnos se pierde al leer los demás le ayudan a continuar. En general, hay silencio cuando leen los relatos, si uno habla los demás le mandan callar. Me doy cuenta de que P(A).y M. (A) han escrito dos textos, uno individual cada una y uno en común. Solo pasa con ellas. Cuando está A(A) leyendo su relato, J. (D) le interrumpe y me comenta que han tenido que cambiar una

información, A. (A) ponía que hacia bueno en Santander normalmente “pero a raíz de estos días” (lleva lloviendo varios días seguidos) optaron por cambiarlo. Mientras otra alumna lee, J. (D) se levanta y va a buscar al alumno que se sentó atrás del todo, le trae al frente y le sienta en su lugar. Una de las alumnas expone que desde su ventana se ven los Picos de Europa, J. (D) le comenta que es una lástima que no pusiese una foto, la alumna comenta que la traerá y algunos compañeros comienzan a decir si han ido o no a ese lugar. J. (D) opta por pasar de relato y que sigan leyendo. Cuando es el tiempo de A. (A), éste que estaba atrás del todo, sale al frente a leer. Nadie comenta nada. Cuando se termina el documento me doy cuenta de que no leyeron su relato varias personas, unas 6 ó 7, más de las 2 ó 3 que J. (D) comentó que faltaban.

(JAB_aula_DESARROLLO_4)

Vivo en la calle Castilla nº 5 y desde mi ventana veo edificios, la estación de tren de Feve y Peñacastillo y los picos de Europa. Los edificios que veo son muy feos y están muy sucios porque pasan muchos coches por la carretera. Un edificio tiene balcones y algunos tienen macetas con flores.

En la calle también veo las tiendas, una en la que hay un supermercado y están todo el día molestando con sus camiones y mercancías. Desde mi ventana veo también muchas gaviotas y palomas.



DESDE MI VENTANA

Cuando yo me levanto por las mañanas siempre voy a mi ventana a ver qué tiempo hace para saber qué ropa me tengo que poner. Últimamente no suele hacer bueno. Cuando yo miro, hay señores/as paseando con sus perros y también veo el mar temblando con olitas pequeñas, por el cielo gaviotas volando y de vez en cuando bajando a por peces al mar, para mí es precioso verlo.

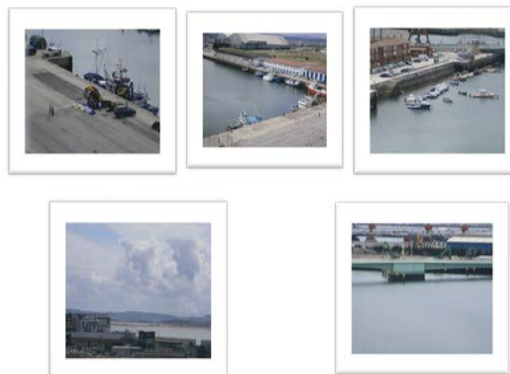


Imagen 25. Trabajos de los alumnos/as sobre la actividad “Desde mi ventana”.

d.1.1.4 Diseño de eslóganes como medio de concienciación.

Acompañando al proceso de documentación gráfica de las necesidades del barrio y a los relatos sobre lo que ven del barrio desde su ventana, encontramos que los alumnos/as elaboran eslóganes sobre los temas centrales de su trabajo. Esta actividad consistía en que los alumnos/as elaborasen frases, a modo de eslóganes, con las que concienciar a sus compañeros/as y los vecinos/as de barrio. Esta actividad supone un paso más hacia la acción, si bien las dos iniciales buscaban documentar, ilustrar las necesidades detectadas en el barrio, está buscando salir del análisis y realizar propuestas, en este caso de concienciación. Si bien inicialmente iban a situarlas tanto dentro del colegio como en el barrio, finalmente esto no sucedió.

J (D) comienza la tercera presentación que ha consistido en la elaboración de eslogan sobre la limpieza y las zonas verdes, algunos los han inventado ellos, otros los han buscado de personajes reconocidos. J (D) propone que cada uno lea uno por orden de fila. Cuando hay un salto de fila a veces protestan porque creen que debe seguir uno u otro. J (D) no interviene y lee el que comienza primero. Terminan las exposiciones. Ha habido un clima de silencio y escucha con escasos espacios para debatir y comentar

las ideas y fotos expuestas. J (D) les comenta que deben continuar con la actividad de las flechas. F. (A) me comenta que han dividido los lemas del ppt en dos columnas y que deben unir las partes que van juntas. Me comenta que estos eslóganes los van a colgar por el centro. J (D) les comenta que cuando terminen les da la hoja con las soluciones. J (D) le da al alumno que se había sentado solo y que ella traslado adelante las hojas para que las reparta y al instante se las retira y comenta que como tienen los nombres escritos es mejor que lo reparta otra persona.

(JAB_aula_DESARROLLO_4)

¡ES URGENTE CIVILIZAR AL
SER HUMANO!



CUANDO LA COMUNIDAD NO
COLABORA, EL PLANETA SE
DETERIORA



Imagen 26. Trabajos de los alumnos/as sobre la actividad "Eslóganes"

d.1.1.5 Trasladar las propuestas a los agentes que puedas llevarlas a la acción: asociación de vecinos y ayuntamiento.

Una vez han concluidas las actividades anteriores, la maestra les plantea que, tras analizar y documentar las necesidades del barrio, debían trasladar las propuestas de mejora a las personas que tengan la posibilidad de llevarlas a la acción. De manera inmediata, invitados por la maestra, proponen hacérselas llegar al ayuntamiento ya que es el responsable de la limpieza y zonas verdes del barrio. Sin embargo, en el diálogo surge la duda de cómo es posible trasladar al ayuntamiento las necesidades del barrio. Por ello, la maestra les explica que en el barrio existe una organización donde los vecinos se reúnen para pedir al ayuntamiento las mejoras necesarias, además de dinamizar las actividades locales. De este modo, surge la propuesta de realizar una entrevista a la presidenta de la Asociación de vecinos. El propósito de esta entrevista es, por un lado, presentarle las necesidades que han detectado en su investigación, y por el otro lado, indagar con ella sobre cómo trasladarlas al ayuntamiento. Por ello, previamente al encuentro, los alumnos/as elaboraron algunas preguntas que querían transmitirle. Si bien la elaboración de las preguntas es una estrategia positiva para que los alumnos/as puedan pensar sobre los aspectos que quieren preguntar y ayudar al inicio de la entrevista, en el desarrollo de la misma se convirtió en un elemento que aportaba rigidez al diálogo acercándose más a un interrogatorio pregunta-respuesta que a un diálogo. Aunque, a medida que ellos/as se iban sintiendo más cómodos y capaces, comenzaron a romper el esquema, preguntando nuevos temas que iban surgiendo y haciendo propuestas.

Una vez hechas las presentaciones J (D) les explica que ha cambiado el orden de algunas preguntas y que por ello, ha apuntado el nombre de quién lo lee al lado. J. (D) pide a Ga. (A) que comience. Ga(A): ¿A quién se puede pedir que vacíen los recipientes

de basura más veces? M. (V) le responde que el barrendero lo hace todas las mañanas y después hay un servicio especial que lo recoge durante el día. J. (D) da paso a la siguiente pregunta. F(A): "¿Queréis que os pasemos nuestras fotos denuncia?". F(A) le explica que son fotos de cosas que están mal en el barrio como por ejemplo, basura fuera del contenedor. M. (V) le responde que por sí que pueden pasarles las fotos, pero que hay cosas, como por ejemplo, la basura que es un problema de concienciación. Les explica además que si ven los cubos llenos hay un número de teléfono donde avisar. A(A): "¿se reciben quejas de los vecinos por falta de limpieza?". M (V) le explica que se quejan más por la suciedad que por la falta de limpieza. "se limpia la calle igual que las demás lo único que aquí manchamos más". P(A): "¿Se podría desde la asociación de vecinos hacer algo para concienciar a la gente?". M. (V) responde que se hace concienciación pero que ellos son los que más pueden hacer. Y le devuelve la pregunta a P. quien señala que se les podía multar. M. (V) le comenta que ella cree que es mejor primero avisar antes de multar "todos sabemos que hay que ser más limpios". S. (A): ¿Cuántos puntos limpios hay en el barrio? M. (V) le comenta que fijos ninguno, que tan sólo hay uno móvil y que puedes consultar dónde está por la web o por teléfono. Da la sensación de que es más un cuestionario en persona que una entrevista, ya que los turnos de palabra están muy pautados por J. (D) y no realizan más preguntas para profundizar sobre algunos temas.

(JAB_aula_DESARROLLO_4)

Imagen 27. Entrevistas con la Presidenta de la Asociación de vecinos.

Una vez que los alumnos/as disponían de la explicación sobre cómo trasladar las petición de mejora del barrio al ayuntamiento, el siguiente momento, era llevarlas al ayuntamiento. Para ello, los alumnos/as elaboraron una carta dirigida al alcalde cuya entrega se hizo a través del registro general.

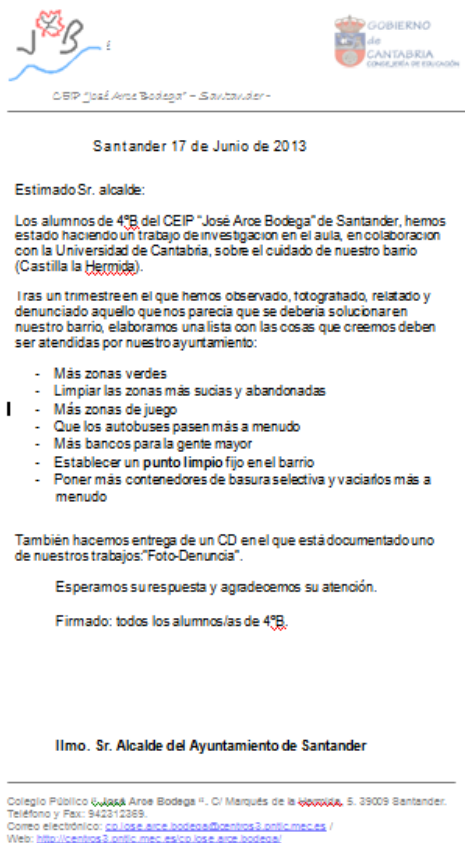


Imagen 28. Carta al alcalde de los alumnos/as de 4º EP.

Además de la carta adjuntaron los informes de sus trabajos. Al mismo tiempo, la carta y una copia de los informes de investigación se trasladaron al consejo escolar del centro con una doble finalidad: que conociesen el proceso seguido en su investigación y los resultados de la misma, y que el concejal de medio ambiente, que es el representante del ayuntamiento en el consejo escolar, recibiera directamente sus propuestas. Este proceso de comunicar al ayuntamiento y al consejo escolar los resultados de su trabajo y sus propuestas de mejora les reporto un mayor conocimiento sobre la participación, organización y funcionamiento, por un lado de la escuela y por otro del ayuntamiento. Por ejemplo, fueron protagonistas de un ejemplo de participación ciudadana donde aprendieron cómo trasladar sus propuestas a través del registro general del ayuntamiento, cómo funciona un ayuntamiento con sus respectivas concejalías, e incluso que en el consejo escolar de su centro hay un representante del ayuntamiento. Los alumnos/as fueron los que, junto con dos maestras, acudieron al ayuntamiento y realizaron el impreso de registro de petición. Dado que las concejalías ya estaban avisadas por la representante del consejo escolar los alumnos/as fueron recibidos por una concejala y el jefe de protocolo.

P.: Pensando ya en el desarrollo del proyecto de mejora, ¿en qué ha consistido? ¿Qué propuestas de las que hicieron los alumnos en la consulta se han llevado a cabo?

R.: Bueno, pues la verdad que sorprendentemente casi todo. Ahora está... la patata está en

manos del Ayuntamiento y de la Asociación de Vecinos de C.H. (nombre del barrio), lo cual es fantástico, o sea que ellos han sido conscientes en todo momento de cómo está el barrio, de las necesidades del barrio, han escuchado, han escuchado a través de representantes de la asociación de vecinos, han tomado conciencia, han valorado y bueno, pues el punto final que era que alguien, alguien oficial, algún estamento oficial escuchara sus reclamaciones, se ha llevado a cabo, es decir, y además con bombo y platillo. Allí nos recibió todo chichirimundi. El alcalde no porque en ese momento estaba ocupado, pero desde la concejala, hasta el jefe de Protocolo, bueno, fue... ha sido muy bueno, sobre todo porque los niños han visto que el proyecto ha tenido un inicio, desarrollo y final. Y el año que viene, cuando nos manden una respuesta a todas las peticiones de ellos pues se les hará saber evidentemente. Ellos están ya a la expectativa de que el Ayuntamiento conteste y conteste algo.

(JAB_aula_EVALUACION_MAEISTRA)

Imagen 29. Alumnos/as de 4º EP depositando la carta al alcalde.

d.1.2 Algunos aspectos claves transversales a todas las estrategias:

De manera transversal a todas las actividades que se llevaron a cabo hay algunos aspectos claves sobre su desarrollo que deben ser destacados:

d.1.2.1 Una excesiva directividad por parte de la maestra limita las posibilidades de acción el alumnado.

En todo este proceso de investigación es necesario analizar el papel desempeñado por la maestra. Si bien en el marco teórico apuntábamos que los diferentes grados de implicación del alumnado en los proyectos de voz del alumnado dependían, por un lado, del espacio de toma de decisiones del que disponían y, por el otro, del grado de apoyo y presencia docente, podemos señalar que en esta experiencia la presencia y directividad de la maestra ha sido elevada.

Ella era quien marcaba el desarrollo del proceso de investigación, las actividades a realizar, los resultados, el desarrollo de las asambleas, etc. otorgando escaso margen de acción al alumnado. Si bien, esto puede parecer que ha dificultado el proceso es necesario recordar que esta es la primera experiencia de participación que se realiza en el aula, por tanto, es un momento de experimentación, de vencer las barreras y miedos iniciales y de aprender a delegar el control en los alumnos/as. Es muy destacable que, sin experiencia previa, la maestra asuma el reto de modificar el currículo de conocimiento del medio en su totalidad respondiendo así a la propuesta del alumnado. Probablemente el exceso de presencia docente se deba a la inexperiencia y que con la reflexión sobre la acción se equilibre el poder de decisión del alumnado.

d.1.2.2 Permitió experimentar el trabajo conjunto de diferentes áreas de conocimiento.

Al mismo tiempo que esta experiencia supuso una modificación total del currículo de conocimiento del medio, se debe destacar que las necesidades de las actividades realizadas (eslóganes, murales, textos descriptivos, cartas, presentaciones en power point, fotografías, etc.) llevo a sobrepasar la materia produciendo que el proyecto llegará a otras materias como por ejemplo, plástica, lengua, etc.

d.1.2.3 Las estrategias deben respetar el principio de inclusividad.

Una de las preocupaciones que acompañaban a todo el proyecto, y por ende, también a esta fase, es la de poner en marcha estrategias que permitiesen a todos los alumnos/as poder participar del diálogo, expresar sus opiniones y tomar decisiones, en definitiva participar activamente en el proyecto. Por ello, en esta etapa, al igual que ocurriese en las anteriores, el papel de los apoyos educativos fue esencial para este objetivo.

M (V) se coloca de pie frente a los alumnos, no usa la silla que le han puesto. J. (D) está en un lateral, hacia atrás, haciendo fotos. J. da comienzo a la sesión explicando que M. (V) es la representante de la asociación de vecinos y que los alumnos han realizado algunas preguntas que quieren hacerle. Algunos alumnos ya la conocen. Mientras entra C. (AL) se sienta al lado de D(A) y le pregunta "¿qué tienes que preguntar?" no escucho lo que D. responde. [...]D, (A) con la ayuda de C. (D) pregunta acerca del servicio de autobuses. M. (V) le responde que los vecinos de todos los barrios de Santander siempre piensan que los autobuses tardan mucho. Ellos se han dado cuenta de que hay horas, 8,30 y 13-14h que hay más gente que usa las líneas. M. (V) le devuelve la pregunta a D(A), de si cree que tardan en pasar. D(A) responde que sí. M (V). "¿tú vas en bus o andando?". D(A) "sí". M. (V) propone que ir andando como D. (A) es una solución. J (D. expone que él va en bici, M. (V) le comenta que el que las bicis vayan por la acera es una queja de los vecinos y que si van por la acera deben ir a la velocidad de los peatones.

(JAB_aula_DESARROLLO_5)

De manera particular, otro incidente destacable es que, si bien en dos de las actividades, aquellas que se realizan de manera individual, hay una posterior puesta en común, no todos los trabajos son expuestos. En la observación, el

alumnado destaca que se debe a que no han finalizado sus trabajos. Si bien esta es la única causa debería crearse el espacio para que, una vez finalizados, pudieran ser presentados estos trabajos al resto de la clase, entendiendo que hay diferentes ritmos de trabajo de trabajo en el aula. Sin embargo, esto no se produjo produciéndose así diferencias entre los alumnos/as.

A continuación, en la siguiente tabla, se recogen, a modo de resumen, las principales barreras y apoyos encontrados.

Cuando aumenta la implicación de los alumnos/as: Los alumnos/as como investigadoras de su barrio	
Las principales dificultades encontradas	Las principales ayudas y apoyos encontrados
<p>Escaso espacio de decisiones del proceso de investigación de los alumnos/as.</p> <p>No se exponen en el aula todos los trabajos.</p>	<p>Apoyo educativos para todos los alumnos/as realicen todas las actividades.</p> <p>Se respetan los diferentes ritmos de trabajo.</p> <p>Traspaso de los límites de la materia donde se inscribía: conocimiento del medio.</p>

Tabla 62. Principales barreras y apoyos encontrados en la estrategia: Cuando aumenta la implicación de los alumnos/as: Los alumnos/as como investigadoras de su barrio.

d.2) Cuando los alumnos/as lideran el proyecto de voz del alumnado.

Este segundo ejemplo que presentamos a continuación, se desarrolla en el marco de la experiencia de trabajo colaborativo de dos aulas de educación primaria, 2º y 6º, y se caracteriza, en contraposición con el anterior, porque son los alumnos/as, haciendo uso de los espacios de diálogo y participación creados, quienes lideran y gestionan el proceso de consulta y deliberación.

En la siguiente tabla presentamos los principales aspectos de esta estrategia.

Cuando aumenta la implicación de los alumnos/as: los alumnos/as lideran el proyecto de voz del alumnado.		
El establecimiento de las bases de trabajo.	El proceso de trabajo conjunto de las parejas y tríos.	Compartir las producciones resultantes del trabajo de las parejas y tríos.
<p>Presentación del proyecto de manera individual a cada clase en una asamblea de aula.</p> <p>Los alumnos/as establecen las bases de su trabajo en una asamblea conjunta:</p> <p>La organización del alumnado en parejas y/o tríos.</p> <p>El medio de documentación de su lugar favorito a través de la elaboración de</p>	<p>Las parejas fotografían su lugar favorito del centro y redactan en el diario de campo las razones por las que lo seleccionan (describen el lugar, las actividades, sus emociones en él, etc.).</p> <p>El trabajo en pareja se</p>	<p>En el hall del centro se sitúa el mural del proyecto. En él los alumnos/as exponen las imágenes resultantes del proceso de documentación de los espacios.</p> <p>El proyecto se convierte en una acción del centro</p>

Cuando aumenta la implicación de los alumnos/as: los alumnos/as lideran el proyecto de voz del alumnado.		
fotos y/o dibujos del espacio y un diario. Uso de las herramientas, en la mayoría TIC, que pueden necesitar: cámaras, un blog de la experiencia, el uso de la Plataforma Edmodo, ordenadores, etc. El uso del blog de la experiencia. Corchos en cada aula donde recoger los acuerdos. Prevéen posibles problemas con el propósito de encontrar las estrategias que permitan solventarlas. Por ejemplo, estar por el centro, fuera del aula, en horario lectivo infringe una norma del centro por ello, solicitan permiso al centro. Elaboración de identificadores como miembros del proyecto.	convirtió en un espacio de interacción, de conocimiento y ayuda entre iguales. Cada pareja auto gestionaba su modo de trabajo. Las maestras ejercieron de apoyo dejando que los alumnos/as asumieran el liderazgo del mismo. Se establece un tiempo de trabajo dedicado al proyecto en el horario escolar de ambas aulas.	que se concreta en el trabajo de dos aulas. El proyecto es visibilizado en el centro por la presencia del panel en el hall y porque la asamblea final se desarrolla en dicho espacio común para toda la escuela.

Tabla 63. Principales momentos y aspectos críticos en la estrategia: Cuando aumenta la implicación de los alumnos/as: los alumnos/as lideran el proyecto de voz del alumnado.

Al inicio de este apartado, cuando explicábamos su sentido, exponíamos que consistía en cómo los centros daban respuesta a las propuestas de mejora de los alumnos/as. Al mismo tiempo, llamábamos la atención sobre el hecho de que, aun pareciendo que esta es la fase central del proyecto, los momentos de consulta y deliberación son tan relevantes como este ya que son los espacios donde se experimenta los procesos democráticos de diálogo y deliberación conjunta, contribuyendo así a modificar el espacio y sentido de la participación que el alumnado tenía inicialmente. De este modo, en ocasiones, es el propio proceso de consulta y deliberación, es decir, la creación de las estructuras y estrategias que favorece que los alumnos/as vean aumentados sus espacios de decisión, los verdaderos procesos de mejora. Quizás el ejemplo más relevante lo encontramos en esta iniciativa, donde los procesos de consulta y deliberación se convierten en la herramienta que permite aumentar los espacios de participación de los alumnos/as en proyectos de mayor amplitud, al implicar dos aulas de diferentes ciclos en un proyecto común, en el que los alumnos/as son los protagonistas de su diseño y desarrollo.

Por ello, si bien no se va a profundizar sobre las estrategias de consulta y deliberación llevadas a cabo (fotografías y diario de campo), pues ya se habló de ellas con anterioridad, sí que nos detendremos en las estrategias utilizadas por los alumnos/as para auto gestionarse y el papel que tuvieron las maestras, la escuela y su organización. Para ello, se señalarán tres etapas claves: el momento de

establecimiento de las bases y principios de trabajo; el propio desarrollo; y el momento final de compartir lo investigado.

d.2.1 El establecimiento de las bases de trabajo

d.2.1.1 La presentación del proyecto a las dos aulas individualmente

La experiencia comienza con la presentación del proyecto a cada una de las clases por separado. Esta presentación la realiza la maestra del aula, con la presencia de las investigadoras. Aunque es la maestra quien explica y responde a las preguntas de los alumnos/as.

En el aula de 2º de educación primaria, la maestra inicia el diálogo con ellos/as en el contexto de una asamblea de aula, un espacio de trabajo habitual para ellos/as. Expone que van a poner en marcha un proyecto en el que deben buscar su lugar favorito del centro, documentarlo con fotografías y explicar por qué. Una vez ha dado esta breve explicación, comienza un momento de diálogo en el que la maestra, a través de preguntas directas, encamina a los alumnos/as a que lleguen a la conclusión de que necesitan ayuda, y que se la pueden ofrecer los alumnos/as de mayor edad.

[...] La T (D) comienza la presentación del proyecto. Comienza diciendo que después de lo que les va a presentar deben pensar mucho, que eso es lo primero. Les expone que cada uno debe pensar su lugar favorito del cole y pensar por qué les gusta.

T (D): “debemos hacer una foto al lugar y explicar por qué. Nos puede gustar como los amigos, por fuera por cómo es físicamente, y por dentro, por como son”.

Y(A): ¿Pueden ser dos cosas?

H(A): “es una tarea complicada ¿no creéis?”

V(A): “yo no lo veo complicado”.

T (D): “tenemos que pensar y hacer fotos”.

Le corta Á(A) proponiendo que puede ayudarles la T (D).

H(A): propone que podemos ayudarles entre la T (D) y yo.

T (D): ¿y si se lo pedimos a otros del cole?

Y(A): “a profesores”

T (D): “bueno pero ellos están algo ocupados y además necesitamos que a cada uno nos ayude uno”.

J(A): “a los de otro grupo más mayores”

T (D): “me parece una idea genial” [...]

(JDH_CONSULTA_DELIBERACION_DESARROLLO)

Como se refleja en el diálogo anterior, la maestra a través de sus preguntas y comentarios condiciona las respuestas de los alumnos/as. La conclusión de que pueden pedir ayuda a los alumnos/as de mayor edad, a los de 6º, no es resultado de que analicen las diferentes opciones, sino que esta decisión ya está tomada y ella busca que sea respaldada por los alumnos/as en un proceso de falsa participación. Tanto la maestra como el aula, es la primera vez que participan de

una experiencia que tiene como objeto la puesta en marcha de mejoras que surgen de las propuestas del alumnado. Probablemente ésta, junto con un concepto de voz del alumnado reducido, son la causa de este diálogo. Es interesante, tal y como veremos en el proceso, cómo la maestra, a través de la interacción con la otra tutora y con las investigadoras, comienza a darse cuenta de cómo sus acciones entorpecen una participación más amplia y decide trasladarse a un segundo plano donde, desde la observación de la acción de su compañera, reflexionar sobre su propio rol docente.

Tras este momento inicial, donde han sido conducidos hacia el trabajo conjunto con los alumnos/as de 6º, comienzan a plantearse algunas de las decisiones que deben tomar, por ejemplo, cómo van a organizar las parejas de trabajo, qué materiales necesitan, en qué momento del horario lo van a realizar e incluso cuán constante va a ser mi presencia en el proyecto. Sin lugar a dudas, ellos/as aportan temas o aspectos organizativos nucleares para su diseño y desarrollo, algo que es destacable si recordamos que es la primera vez que realizan un proyecto de estas características.

Alumno: "pero cómo escogemos" [hace referencia a cómo seleccionan a su compañero/a de 6º]

T (D): "es verdad que no los conocemos".

Y(A): "mi tío dice que hago bien las fotos incluso en movimiento. Pero tienes que estar quieto porque si no salen borrosas. Y además conozco a la hermana de C(A). Podemos estar cada uno con un mayor o con dos mayores".

T (D): "¿qué os parece si los conocemos por sus fotos para elegir?"

Y(A): "También podemos estar 3 pequeños y 2 mayores si ellos son menos o si son 22, uno con cada uno."

T (D): "Me parece una idea genial. Entonces, en estos días hemos quedado que tenemos que pensar en un lugar que nos gusta del colegio y pensar por qué, así que debemos de mirar muy bien el cole, con atención, podemos llevar una linterna como hacen en CSI para mirar con más atención."

Y(A): "pero no hay para todos" [hace referencia a que no hay un lugar diferente para cada alumno/a].

T (D): "tenemos que organizarnos podemos comenzar con una lista de cosas que ya habéis dicho que necesitamos. Saber cuántos niños hay en 6º para poder pensar los grupos."

Y(A): "necesitamos cámaras".

Ang (A) pregunta si yo vendré todos los días. T (D) le responde que muchos y que si ellos creen que algún día tengo que ir porque avanzamos mucho que me tienen que llamar.

H(A) pregunta cuándo se van a hacer las fotos, y la T (D) le responde que es muy importante que organicen el tiempo.

(JDH_CONSULTA_DELIBERACION_DESARROLLO)

Al igual que en el aula de 2º se presentó el proyecto por parte de la maestra también se hizo en el aula de 6º. Este grupo de alumnos/as, ya han participado en el curso anterior de una experiencia de voz del alumnado vinculada a este proyecto de investigación, y su maestra lleva varios años colaborando. Probablemente estas

experiencias previas, les han permitido reflexionar sobre el concepto de participación y cómo llevarlo a cabo. Como veremos esta es la razón de las diferencias con la presentación de la maestra de 2º. En este caso, la maestra no busca condicionar la respuesta de los alumnos/as para que concluyan que deben trabajar con sus compañeros/as de 2º, ella lo presenta como una característica del proyecto, el trabajo conjunto con otros alumnos/as y, por tanto, el diálogo se centra más en los aspectos organizativos.

La T (D) les presenta la nueva propuesta en la que van a trabajar con los alumnos de 2º apoyándoles en su trabajo. Les recuerda que ellos/as ya han trabajado el año pasado con el periódico y que tienen conocimientos sobre muchas cosas en las que ahora tendrán que ayudar a los pequeños/as. Les expone que la propuesta es abierta, que ellos serán los que deben organizarse. La T (D) les expone que son los alumnos de 2º los que desarrollan el nuevo proyecto y que ellos son su apoyo, [...] el proyecto consiste en pensar conjuntamente sobre un espacio del centro que les guste y presentarlo con imágenes y un pie de foto explicando el por qué esa elección. La T (D) les pregunta cómo lo ven ellos, si les parece bien el reto de trabajar con alumnos de otra edad. Ellos responden que sí.

(JDH_CONSULTA_DELIBERACION_DESARROLLO_1)

Una vez la maestra presentó las ideas singulares del proyecto, comenzó un momento de diálogo donde los alumnos/as plantearon aspectos claves de organización: en qué momento, cómo realizar las parejas si no se conocen, pero principalmente cuál era su papel en el proyecto y en la relación con sus compañeros/as de 2º. Como se refleja en el siguiente fragmento, dos son las funciones o roles principales que van a llevar a cabo: por un lado, son el apoyo a los compañeros/as de menor edad, definiendo que la ayuda no implica que ellos/as toman solos las decisiones, ni que realicen todas las acciones. Deben convertirse en tutores/as de sus compañeros/as, mostrándoles cómo utilizar los recursos, principalmente la cámara de fotos y el ordenador. Por el otro lado, los alumnos/as de 6º se convertirán en narradores de la experiencia.

La T (D) insiste en que ellos son los que deben pensar cómo organizarse, identificarse,... tal y como hicieron el año pasado. Pa(A) pregunta cómo van a hacer el trabajo, cuándo. La T (D) les explica que en la hora de conocimiento del medio. La T (D) insiste en preguntar qué les parece y si creen que van a poder ayudar a los de 2º. Responden que sí. La T (D) les expone que independientemente de cómo ellos quieran organizarse: si en grupos, parejas, tríos... que ellos lo decidirán, serán los alumnos de 2º quienes elijan a sus compañeros. Alumna: "pero si no nos conocen". La T (D) propone entonces darles sus fotos a los de 2º. Alej(A) propone que se hagan "grupos de dos". La T (D) recalca que el proyecto consiste en que les ayuden y apoyen pero no que les hagan el trabajo a los de 2º Alej(A): "es explicar". D(A): "Decir cómo hacerlo pero no hacérselo". La T (D) responde que está muy bien esa idea. La T (D) explica que además ellos van ir documentando todo lo que les pase en el proceso. Una alumna pregunta cuántos son ellos en clase. T (D) les dice que los compañeros de 2º también lo han preguntado. T (D) me mira y yo respondo que 22, "nosotros 24, pero no importa depende de cómo nos organicemos". Además apunta, que puede que alguno de ellos esté haciendo otra cosa en el proyecto, que lo deben pensar. [...] La(A) propone que le enseñen a los alumnos de 2º las fotos del blog del año pasado que utilizaron para presentarse. La T (D) les invita a que piensen también una forma de presentarse todos los que participan este año. La T (D) les pregunta si se les ocurre alguna duda o si les preocupa algo. Da(A) responde que no, que ellos pueden ayudar a los de 2º porque hay cosas como hacer fotos que a los de 2º les puede costar. La. (A) traslada al grupo que ella cree que es poco trabajo "¿sólo poner un foto y un pie?". La T

(D) le responde que todo lleva su tiempo y que recuerde que es con alguien al que debe ayudar, además de tener que hacer un diario, “bueno el formato qué decidáis” donde apuntéis lo que va sucediendo. Da(A): “en el ordenador”. [...]La T (D) dice que ella les quiere contar poco para que sean ellos quienes decidan “si os cuento más es solo mi proyecto y no lo construimos entre todos”.

(JDH_CONSULTA_DELIBERACION_DESARROLLO_1)

Probablemente, esta última frase recogida en el fragmento anterior es la idea clave del proyecto colaborativo de las dos aulas, no es el proyecto de las maestras, es un proyecto liderado por los alumnos/as en el que ellas serán sus acompañantes. Esta idea se ve reflejada en el hecho de que el proyecto fue presentado en el centro, a través de una CCP, sólo cuando los alumnos/as de ambas clases habían aceptado participar.

La T (D) les expone que aún no se lo ha contado a los profesores que lo hará al día siguiente en al CCP. “lo vais a saber vosotros antes que los profesores”. Y lo justifica exponiendo que solo se lo cuenta a los profesores si ellos aceptan participar sino quieren pues no se hace.

(JDH_CONSULTA_DELIBERACION_DESARROLLO_1)

Por otra parte, nos gustaría llamar la atención sobre cómo la maestra responde a la pregunta de los alumnos/as sobre en qué momento de la jornada escolar van a realizar el proyecto. Dado su nueva función de directora del centro, la maestra tiene menos horas de docencia con el grupo que el año pasado. Este hecho hace que el desarrollo se centre especialmente en las horas reservadas en el horario para la materia de conocimiento del medio. Sin embargo, la maestra reitera una idea que define el proyecto y que considera de relevancia: es un proyecto de dos aulas que busca aumentar los espacios de participación de los alumnos/as y esto no es una característica restringida a ninguna materia sino transversal a todas ellas.

J(A) pregunta si se hará en las horas de conocimiento. La T (D) le responde que en principio sí, que no se preocupen que no van a seguir avanzando con cono [diminutivo de la asignatura conocimiento del medio], pero que si necesitan alguna hora de otra clase que se la pedirá al profesor ella. Les explica que al igual que el proyecto anterior, no pertenece a ninguna asignatura en concreto pero que se trabajan todas.

(JDH_CONSULTA_DELIBERACION_DESARROLLO_1)

Durante ambas asambleas, una vez conocen en qué consiste el proyecto, comienza un proceso de organización y gestión del mismo donde los alumnos/as son los protagonistas y quienes lo lideran. Si bien, los alumnos/as de 6º conocen el proceso y, por tanto, pueden recordar algunas de las claves del mismo, ya que participaron el año pasado en una experiencia de voz del alumnado, llama la atención como el alumnado de 2º, sin experiencia previa, tiene las mismas preocupaciones e incluso hace mención a los recursos que necesitarán, por ejemplo, cámaras de fotos. De este modo, queda evidenciado que la edad no está suponiendo una barrera para tomar decisiones sobre el diseño y desarrollo del proyecto. A modo de resumen, presentamos los temas que los alumnos/as han señalado como aspectos sobre los que es necesario detenerse a pensar para favorecer el desarrollo de la experiencia:

- Título para el proyecto.
- Imaginar estrategias que permitan a los alumnos/as de ambas clases conocerse.
- Agrupaciones: parejas o tríos.
- El rol de cada miembro de la pareja: los de 6º como facilitadores de los de 2º.
- Materiales: cámaras, ordenadores.
- Espacio de desarrollo: el aula de 2º y el centro.
- Tiempo: las horas de conocimiento del medio de 6º localizándolas inicialmente en las horas de los jueves.
- Medios para escribir el diario: el ordenador, un cuaderno, etc.
- Fecha de la primera reunión conjunta: finales de noviembre.

d.2.1.2 Los alumnos/as establecen los aspectos claves de su trabajo en una asamblea conjunta.

Tras las asambleas que se realizaron en cada aula, que tuvieron como objeto la presentación del proyecto y la elaboración de una lista de temas sobre los que decidir, se llevó a cabo la primera asamblea conjunta. El propósito de la misma era doble: por un lado, conocerse los alumnos/as de ambas clases y, por el otro, que los alumnos/as decidiesen conjuntamente los temas que han señalado en las asambleas de aula. En palabras de una de las maestras este primer momento sirvió para presentar el proyecto, sentar las bases del trabajo y comenzar a compartir sinergias entre ambos grupos.

P.: Vale. ¿Puedes contarnos un poco cómo se ha realizado la consulta a los alumnos este año?, ¿quién y cómo se decidió esa consulta?, ¿por qué se decidió de ese modo?

R.: [...] Luego ya hicimos una Asamblea conjunta donde se les propuso algo que pudiéramos hacer y ahí ya es donde surge la idea inicial y con la que partimos, pero surge por parte de ellos aunque nosotros, bueno, dentro un poco del espacio de darle esa opción, la opción de que empezaran a valorar cosas del centro, no tanto a veces la actividad o lo meramente escolar sino también empezar a valorar espacios. Para nosotros era importante que ellos vieran otra parte del centro y en este caso pues pensamos en los espacios, la emoción de los espacios, el intervenir en los espacios, ésa era un poco la propuesta que a ellos les hacíamos a ver si por esa línea podíamos comenzar a trabajar algo. Y en esa reunión conjunta que ya tuvimos los dos grupos, que ya de inicio fue una cosa muy interesante la Asamblea por sí misma, porque ahí, bueno, ya empezaron a surgir sinergias que no esperábamos entre ellos, comienza a desarrollarse todo el trabajo.

(JDH_EVALUACION_1)

Durante el desarrollo de la misma, destacaba la confianza que desprendían los alumnos/as de ambas clases. Esto respondían a dos factores: el primero, que el desarrollo de asambleas como espacio de gestión de la actividad educativa es algo habitual en ambas aulas, por el otro, que las maestras, favorecieron que todos pudieran participar gestionando el turno de palabra y animando a los de menor edad a implicarse, de modo que los de 6º no ocuparan todo el espacio de decisión.

C (D6º). dijo que "los pequeños también pueden hablar" ya que se disparó la participación de estos. C(D6º) destaca que a veces parece que sino dicen

algo complicado no pueden hablar; los de 6º lo superaron ya pero hay que ayudar a los de 2º a superarlo.

(JDH_CONSULTA_DELIBERACION_DESARROLLO_11)

A continuación, nos gustaría detenernos sobre cómo se tomaron algunas de las decisiones organizativas.

— **Los alumnos/as establecen los aspectos claves de su trabajo: la agrupación en parejas o tríos.**

Queremos reflexionar sobre cómo se organizaron las agrupaciones de los alumnos/as, es decir, cómo se organizaron las parejas o tríos (en este caso dos alumnos/as de 6º y uno de 2º ya que los primeros son más en número). Previamente a esta asamblea y dado que los alumnos/as de las diferentes clases no se conocen entre sí, se produce un intercambio de fotos con el propósito de que, al menos, se reconozcan por los pasillos del centro. Es con esta escasa información con la que los alumnos/as de 2º escogieron a sus compañeros/as de trabajo. Estos emparejamientos fueron presentados en esta asamblea conjunta. En el modo en el que se configuraron las parejas de trabajo debemos de señalar dos situaciones: las familias modifican las agrupaciones realizadas por los alumnos/as, y en segundo lugar, cómo se configuran los tríos, especialmente qué alumnos/as de 2º los conforman.

En primer lugar, debemos destacar como las maestras respetaron las agrupaciones tal y como las habían decidido los alumnos/as. Sin embargo, un caso en el que los adultos, en este caso las madres de los alumnos/as, invalidaron las decisiones de los alumnos/as.

[Cuando llega el turno de exponer la pareja de] Ma(A), la T (D) de 2º expone que en esta pareja ha habido un cambio, estos dos niños son primos y en un principio no iban juntos pero la madre de Ma. (A) ayer habló con la T (D) de 2º y con el niño para que fuesen juntos. Ma. (A) al final pidió el cambio de pareja, ambas maestras exponen que es mejor estar con otra gente que no conoces.

(JDH_CONSULTA_DELIBERACION_DESARROLLO_3)

En segundo lugar, es necesario llamar la atención sobre cómo se confeccionaron los tríos. Uno de los tríos los formaban dos alumnos/as de 6º (un chico y una chica) y S. (alumno de 2º). Este alumno, durante la asamblea de presentación del proyecto en su aula, comenzó a llorar y pidió a la maestra no participar en él proyecto porque consideraba que era excesivamente difícil para él y que no iba a poder llevarlo a cabo.

La T (D) se da cuenta de S. está llorando. T (D) le abraza y le dice que ella le promete que se lo va a pasar bien pero que si lo probamos y no nos gusta que lo pueda dejar: "Ya sé que las cosas nuevas te agobian un poco pero ya verás cómo lo pasamos bien". Le recalca que "yo no te miento nunca, ya verás cómo te lo pasas bien". H le propone a la profesora que S. haga una foto ahora para que vea si le gusta. La T responde que no tiene cámara.

(JDH_CONSULTA_DELIBERACION_DESARROLLO)

Llama la atención como este alumno, tiene una imagen negativa y un bajo auto concepto sobre él y sus capacidades y conocimientos. La maestra tras este episodio

nos narra que este alumno está en proceso de evaluación psicopedagógica porque presenta dificultades en lecto-escritura. Además nos comenta la presión que recibe en casa para que aprenda a leer. De este modo, de manera constante el alumno recibe, dentro y fuera de la escuela, mensajes negativos sobre sus competencias que él ha llegado a interiorizar hasta el punto de rechazar participar de actividades educativas nuevas. Es desde esta imagen negativa de sí y sus capacidades desde donde podemos comprender por qué es el propio alumno quien ha pedido tener dos alumnos/as de 6º como apoyo.

J. le da una palmada en la espalda a S. cuando se sientan juntos. La T de 2º expone que S. también quería estar con dos. S. "es que me cuesta un poco más" La T de 2º cuenta que le da un poco de miedo La T de 6º le dice a S. que él puede hacerlo, y le hace un chiste diciendo que no van a mover m muebles. La T de 2º concluye "él se siente más seguro"

(JDH_CONSULTA_DELIBERACION_DESARROLLO_3)

Por su parte, el segundo trío lo conforman 3 alumnas con un alto grado de absentismo. La alumna de 2º las escogió, en palabras de la maestra, porque se conocen al vivir en el mismo poblado gitano. Esta decisión produjo un dilema en la maestra de 2º, por un lado, debía respetar la decisión de sus alumnos, y si ésta alumna se encontraba cómoda y segura trabajando con esas compañeras debía permitirselo. Sin embargo, al mismo tiempo era consciente de que no era la mejor opción posible, bien por el alto grado de absentismo de los tres miembros, bien porque suponía profundizar en la división ya existente entre colectivos. Finalmente, optó por permitir que las alumnas se agruparan juntas, pero en cuanto el alto grado de absentismo de las mismas produjo en varias ocasiones que no pudieran trabajar, en ocasiones solo había una alumna del trío, este se dividió y las alumnas se incorporaron a otras parejas con el objetivo de que el proyecto continuase y que ellas pudieran incorporarse al trabajo cuando asistiesen al centro.

P.: ¿Crees que los alumnos sienten que han participado lo suficiente en el proyecto?

R.: Yo creo que sí, lo que les pasa creo que es la misma sensación que tenemos nosotras, que les parece que está sin concluir y que han profundizado poco. Yo creo.

P.: ¿Y hay algunos grupos o algunos alumnos en concreto que han participado menos y por qué crees?

R.: Pues mira, sí, hay algún grupillo que ha participado menos pero porque han faltado al cole. Es un grupo de niñas que tienen un problema de absentismo bastante importante y claro, se implican menos, porque al faltar, intentamos meterlas en grupos en el que estuvieran tres personas para que cuando faltaran el grupo siguiera funcionando y cuando volvieran hubiera ahí una información, pero claro, ha habido vacío de información.

P.: ¿Y ellas cómo se han ido adaptando cuando llegaban a clase al proyecto? ¿Se han sentido fuera del proyecto en esos momentos?

R.: Yo creo que no, particularmente la niña que yo tenía en mi clase, ella se incorporaba bien porque la dinámica de su grupito pequeño pues la aceptaba así de bien, y mira, hoy vamos a hacer y le informaban, lo que pasa es que claro, se perdían los pasos en los que no había estado, pero creo que no se sentía mal.

(JDH_EVALUACION_2)

Si bien, el hecho de no asistir a clase de manera puntual dificulta el trabajo de la pareja tal y como señala el siguiente alumno, esta dificultad es más profunda cuando la ausencia se produce de manera sistemática.

T (D6º) les propone que ahora piensen en qué cosas se pueden mejorar. J. (A 6º) y Da (A6º) levantan la mano (6º). J. (A6º) dice que hay que mejorar la organización porque a veces cuando no venía algún niño otro se queda solo. La T (D6º) explica que es verdad que en un trabajo en el que necesitas venir a clase esto es esencial.

(JDH_EVALUACION_ALUMNOS_2)

Ambos ejemplos sobre cómo se confeccionaron los tríos de trabajo, nos muestran la importancia que la elección de los miembros de un grupo tiene para el desarrollo del trabajo y la consecución de los objetivos. Al mismo tiempo, ha dejado visible dos incidentes que nos muestran la necesidad de seguir prestando atención a los procesos de exclusión educativa, representados en este caso en la homogeneidad cultural de los grupos y en la imagen negativa que S. (A) tiene de sí. Sin lugar a dudas, durante el desarrollo del proyecto, las decisiones tomadas deben ir en el camino de romper las barreras que dificultan una experiencia educativa inclusiva para ir acercándonos más a experiencia, en concreto, y un centro en su conjunto, que de la bienvenida a todos los alumnos/as.

— **Los alumnos/as establecen los aspectos claves de su trabajo: disponer de un tiempo para que se conozcan los alumnos/as.**

Una vez realizadas las parejas, el diálogo se centra en una nueva preocupación: el escaso conocimiento que sobre sus compañeros/as de la otra aula tenían. De este modo, el primer contacto de las parejas se produjo durante el desarrollo de la asamblea conjunta, donde los alumnos/as de 2º presentaron a sus compañeros/as de 6º las agrupaciones que habían realizado. A medida que se nombraban las parejas, estos se sentaban juntos y tenían un breve espacio de tiempo para presentarse y hablar. Sin embargo, los alumnos/as mostraron a las maestras la necesidad de conocerse, de tener la oportunidad de dialogar en más ocasiones, de tener contactos antes de comenzar a trabajar. Este es sin duda un punto clave, cuando se pretende que dos grupos de alumnos/as, sin ningún contacto previo, realicen un trabajo conjunto, es imprescindible generar espacios y tiempo para conocerse y que comiencen a desarrollarse dinámicas positivas de interrelación. Este tiempo puede que algunos docentes lo consideren poco útil, centrando sus esfuerzos en el propio trabajo de las parejas, sin embargo, las maestras de esta experiencia fueron conscientes de que la creación de relaciones, que posteriormente favorezcan el trabajo, necesita de tiempo y momentos de encuentro. Por ello, organizaron visitas durante el tiempo y espacio de recreo de un grupo a otro (tienen diferentes espacios), y momentos de diálogo compartido. Probablemente, parte de los incidentes positivos del proceso se vieron favorecidos por este momento inicial de establecer relaciones.

P.: Pensando ya en ese proceso que ellos han desarrollado, ¿en qué ha consistido el proyecto, cómo lo definirías?

R.: Pues mira, en un principio nos propusimos que lo que hicieran fuera conocerse, intercambiar sobre todo ideas, opiniones personales para que llegaran a un conocimiento pues más de persona a persona y que ellos a partir de ahí, de conocerse bien y de entenderse, pues pudieran empezar a trabajar. Yo creo que es a lo que más tiempo hemos dedicado.

(JDH_EVALUACION_2)

— **Los alumnos/as establecen los aspectos claves de su trabajo: toma de decisiones sobre las estrategias, las normas del centro y los recursos.**

Un segundo objeto de análisis, debe ser el relacionado con las estrategias y recursos de trabajo que, desde el punto de vista de los alumnos/as, son necesarios para el desarrollo de la experiencia. La discusión en torno a estas decisiones, se realizó en la asamblea de aula conjunta, donde, desde el diálogo de las necesidades detectadas, decidieron de manera conjunta cómo gestionar el proyecto. A continuación presentamos los aspectos que se debatieron:

○ **Las estrategias de documentación de su lugar favorito.**

Cuando las maestras les presentaron el proyecto les transmitieron que éste consistía en la documentación de los lugares del centro que más les gustan, señalando las razones de su elección (actividades, espacios, relaciones, etc.). Si bien en este momento ya les presentaron algunas de las acciones a llevar a cabo: fotografiar el lugar y hacer un pie de foto explicando las razones, una vez que las dos aulas se juntaron en la asamblea, se comenzó un proceso de debate sobre cómo llevarlo a cabo. Finalmente, como se desprende del siguiente fragmento, los alumnos/as proponen como medio de documentación la elaboración de fotos y/o dibujos del espacio y la elaboración de un diario en el que escribir por un lado, la descripción del espacio y las razones por las que han escogido ese lugar del centro así como las experiencias vividas en él y por el otro, narrar el proceso de trabajo que están llevando a cabo. La idea inicial de poder documentar el lugar elegido desde diferentes textos (fotografías, dibujos y un diario) responde a la característica central del proyecto de que las estrategias que se lleven a cabo y los formatos de comunicación elegidos permitan que todos los alumnos/as se sientan suficientemente cómodos con ellos como para que puedan expresar sus ideas y propuestas.

La T (D) de 6º recapitula, “sabemos las parejas y qué vamos a hacer, ahora falta saber cómo lo hacemos” e interpela a que alguien lo cuente. I. (A6º) parece que se lanza a contar lo que hay en su panel pero al final no lo hace e interviene L (A6º) y expone que ha pensado que puede estar bien escribir un diario sobre lo vivido y hecho en ese espacio durante todos los años que han estado en el colegio. La T (D) de 6º le pide que lo explique más. Lu (A6º). expone que tras elegir el lugar puedes contar qué has hecho en ese lugar; “contarlo por escrito”. La. (A6º) completa diciendo que también pueden contar los días que han pasado buscando el lugar y cómo han cambiado de idea respecto del lugar. La T (D) de 6º expone “es una buena idea contar los cambios”. La T (D) de 6º expone que igual es difícil encontrar el espacio, pero que además tienen que pensar “¿cómo enseñaríamos el sitio a los demás?”. La. (A6º) dice que puede ser con fotos y escribiendo en el diario por qué les gusta ese en concreto, también expone que puede ser con dibujos. T (D) de 6º pregunta cómo ven ellos la posibilidad de hacer fotos o un dibujo del lugar; al unísono ambas clases dicen que bien. In (A6º) dice que

además de la foto hay que poner un texto dónde se describa el lugar elegido. I. (A6º) expone que eso es el pie de foto, la T (D) de 6º le pide que lo explique más. I. (A6º) expone que el pie de foto es un texto pequeño donde se describe la foto y que lo encuentran en los periódicos. [...] T (D) de 6º dice "los de 2º también podéis decir cosas" y les pregunta si saben hacer fotos. I. (A2º) "yo sé hacer fotos", la T (D) de 6º "pues puede enseñarnos". Cr: (A2º) "Me gusta escribir" y otro alumno añade que a él le gusta hacer fotos. [...] J. (A2º) dice que a él le gusta dibujar y colorearlo para que quede bonita y luego hacerle una foto al dibujo. La T de 6º le dice que es interesante, que también puede hacerlo.

(JDH_CONSULTA_DELIBERACION_DESARROLLO_3)

○ **La solicitud de permisos para moverse por el centro .**

Un segundo aspecto sobre el que giró el debate es el relativo a la solicitud de permisos para moverse por el centro. El proyecto requería que los alumnos/as hicieran uso de todo el espacio del centro para poder llevar a cabo la documentación de los espacios. Una de las maestras les plantea que al estar realizando una actividad que excede el espacio de las aulas, puede darse la situación de que un docente, al no conocer la experiencia, les pregunte la razón por la que no están en el aula en horario de clases. De este modo, la maestra les invita a que se planteen la necesidad de dar a conocer el proyecto al centro, así como buscar una estrategia que permita a los alumnos/as estar fuera del aula sin saltarse las normas del centro. Para ello, los alumnos/as proponen dos medidas: la elaboración de un panel que explique el proyecto y que se sitúe en el hall del centro y la elaboración de carnets que les sirvan como identificadores, de modo que cualquier persona que les vea por el centro con la identificación sepa que están realizando una actividad educativa.

La T (D) de 6º les invita a imaginarse que pasaría si la directora del centro (que es ella) se encuentra con dos alumnos, uno de 2º y uno de 6º por el pasillo, La T(D) de 2º dice "mandarles a clase". Los alumnos de 6º levantan la mano, no hay ninguna de los alumnos de 2º. I. (A6º) propone hacer un panel en el pasillo para explicar lo que hacen. Car: (A6º) añade que pueden identificarse con un carnet. La T (D) de 6º "está bien, pero puede ser otro cosa pero que se sepa quiénes sois y qué hacéis". Ja. (A6º) "puede ser un peto con el nombre por detrás". [...] Da. (A6º) propone que aparezca el nombre del equipo y la pareja. I. (A2º) propone poner con un imperdible el nombre de cada uno. La T (D) de 6º le pregunta si solo con el nombre es suficiente "si te veo por el pasillo sé tu nombre pero no qué hacéis" [...] Je. (A) propone explicárselo a los profesores, T (D) de 6º dice "es importante explicárselo los demás". Da. (A6º) propone poner carteles por el centro explicando qué hacen. S. (A2º) propone poner el nombre y el apellido en la identificación. [...] Ang. (A2º) propone que en el identificador este el nombre y apellido, el título del proyecto y lo que hacen.

(JDH_CONSULTA_DELIBERACION_DESARROLLO_3)

○ **Elección de recursos y herramientas de trabajo.**

Una vez que ya habían decidido qué estrategias de documentación iban a llevar a cabo y cómo iban a identificarse, debían definir qué recursos y herramientas iban a utilizar. Es necesario llamar la atención sobre el hecho de que los dos grupos estaban acostumbrados a utilizar recursos TIC. Así en ambas aulas había una pizarra digital y, sobre todo, los alumnos/as de 6º trabajaban en un entorno tecnológicamente mediado. De este modo, se explica la elección de

herramientas para este proyecto vinculadas con el uso de las nuevas tecnologías: cámaras, un blog de la experiencia, el uso de la Plataforma Edmodo, ordenadores, etc. Los alumnos/as acuden a los recursos que habitualmente tienen en el aula, con los que trabajan y aprenden y buscan cómo trasladarlos al proyecto. Por ejemplo, en el aula de 2º tan sólo hay un ordenador, son conscientes de que esto dificulta el trabajo de las diferentes parejas simultáneamente, sin embargo, los alumnos/as de 6º dan respuesta a esta dificultad distribuyendo sus ordenadores en los grupos de pareja y tríos. Ellos en el aula disponen de un ordenador por alumno/a, de este modo, cada pareja y trío puede tener un ordenador portátil con el que trabajar. Como se refleja en el fragmento siguiente, el diálogo sobre los recursos va más allá de la mera presencia de los materiales y buscan soluciones para aprender el uso de dichas herramientas y programas. Dado que los alumnos/as de 6º, tanto en el proyecto del año pasado como habitualmente en el trabajo de aula, utilizan estos recursos deciden ser tutores/as de sus compañeros/as de menor edad en el proceso de descarga y retoque digital.

La T (D) de 6º prosigue exponiendo que hay cámaras para hacer las fotos de los lugares y de cómo lo hacemos, además cuenta que tienen un sitio en la red para poder ponerlo allí y enseñárselo a los demás. Alej. (A6º) pregunta cuál, T (D) de 6º: “el que tenemos”. P. responde que en el blog de “Comunicando para mejorar”, I.: “o en el de los Suricatas”; J (A6º). “y Ed modo”. La T de 6º observa en voz alta que los alumnos de 2º solo tienen un ordenador y van a necesitar más. F. (6º) expone que ellos tienen más ordenadores y pueden compartirlo. I. (A2º) dice que Ed modo le suena por su hermano. Ang. (A2º) “podemos poner todas las fotos juntas en el ordenador vuestro y nuestro y repasarlo en la pizarra (digital)”. La T (D) de 6º interpela a V. (A6º) exponiendo que los alumnos de 6º ya han aprendido a usar el ordenador y la cámara y que ella cree que pueden ayudar. V. (6º) “a retocarlas”, F. (A6º) “a explicarlas”, La. (A6º): “descargarlas en el ordenador”. La T (D) de 6º repite que los alumnos de 6º pueden ayudar a los de 2º en esas acciones. Ja. (A2º) expone que ellos han hablado de llevar cámaras y linternas, “hablamos de investigar”. La T (D) de 6º les pide que les cuenten más. La T (D) de 2º cuenta que han hablado en clase que si llevan una cámara para hacer fotos y una linterna para fijarse en los lugares lo que están haciendo es investigar.

(JDH_CONSULTA_DELIBERACION_DESARROLLO_3)

Imagen 30. Parejas trabajando en los identificadores y en la plataforma Edmodo.

o **La documentación del proceso.**

Además del trabajo en pareja que debían hacer sobre su lugar favorito del centro, los alumnos/as de 6º se convertían en documentadores de la experiencia. Para ello, decidieron utilizar un blog a modo de diario online¹⁸. Este blog lo utilizaron los alumnos/as de 6º del año anterior habían llevado a cabo. Consideraron que dado que el objeto principal era el mismo, mejorar el centro a través de sus propuestas, podían usarlo también en esta ocasión. En él, los alumnos/as documentaban el proceso, presentaban un breve relato sobre algunas de las sesiones y trabajo de las parejas/tríos así como algunas imágenes del mismo. En definitiva, el blog del proyecto se configuraba como su diario de campo que escribían de modo paralelo al desarrollo de la experiencia en el que destacaban los espacios y procesos más relevantes desde su punto de vista.



¹⁸ <http://investigandoparamejorar.blogspot.com.es>



Imagen 31. Blog del proyecto interaulas.

Paralelamente al blog, los alumnos/as en cada aula utilizaron un corcho para recoger el material del proyecto. Así, en cada aula, había una copia de la lista de parejas, del título del proyecto, y de algunos otros aspectos y decisiones que iban tomando. Además de un lugar al que recurrir para revisar fechas y acuerdos, los corchos del proyecto se convirtieron en lugares de visualización del mismo que recordaba a todos, docentes y alumnos/as, que esta experiencia era una iniciativa central en la vida del aula.

La T de 6º expone que ahora que ya saben las parejas deben pensar en qué vamos a hacer. Alej. (6º) expone que hay que elegir un título y que ellos tienen ideas. La T (D) de 6º expone que primero hay que saber qué vamos a hacer y luego ponerle título. Les pregunta a los alumnos de 2º por un corcho que está viendo. La T de 2º expone que en ese panel van a poner cosas del proyecto: fotos, fechas, parejas, títulos, etc. La T de 6º interpela a I. (6º) para que cuente lo que hay en el panel de su clase. I. cuenta que ellos han traído un panel donde han ido escribiendo las cosas que hay que hacer y posibles títulos. La T de 6º expone que ellos también buscarán un hueco en su aula para un panel.

(JDH_CONSULTA_DELIBERACION_DESARROLLO_3)

d.2.2 El proceso de trabajo conjunto de las parejas y tríos.

Tras la primera asamblea conjunta en la que los alumnos/as tomaron decisiones sobre el modo de organizarse, los recursos que iban a utilizar y cómo se iba a gestionar su uso, comenzó el trabajo de las parejas y/o tríos. Si bien, se ha explicado anteriormente, en los apartados sobre los procesos de consulta y deliberación las estrategias y formatos de comunicación utilizadas, en este momento, se exponen algunas de las decisiones, formas de trabajo y/o dificultades que los alumnos/as fueron tomando durante estos procesos y cómo fueron auto gestionando el mismo.

d.2.2.1 La ayuda entre iguales como estrategia de trabajo

La ayuda entre iguales se convirtió en la estrategia de trabajo presente en el proceso de realización de las fotografías y el diario. Si bien, desde la primera asamblea se les trasladó a los alumnos/as que era un trabajo conjunto de ambas

aulas donde ninguno de los dos debía de imponer su criterio y elección, de manera más explícita a veces y otras no, los alumnos/as de mayor edad asumían el rol del compañero que ofrece la ayuda y los de menor edad los que la reciben. De este modo, los momentos en los que los miembros de las parejas y/o tríos tienen para trabajar en el proyecto, se convierten también en un espacio de aprendizaje intergeneracional, donde preguntar cómo realizar aquellas acciones que desconocemos y encontrar la respuesta en sus compañeros/as. Si bien, inicialmente, los alumnos/as consideraban que los roles de tutor y ayudado iban a estar ligados a la edad, siendo los mayores quienes siempre prestasen ayuda a los de 2º, en el transcurso del proyecto se pudo observar como esta ayuda no estaba ligada a la edad sino a los puntos fuertes y competencias que cada uno posee. Tanto es así que en la evaluación de la experiencia, los alumnos/as explicitan cómo ha cambiado la idea que sobre sus compañeros/as de menor edad tenían.

A. E. (A6) le sorprende que los niños de 2º controlasen no solo el ordenador sino también el uso de la cámara “casi no tenemos que ayudarles”

(JDH_EVALUACION_ALUMNOS_2)

Una de las claves para que funcionase el proceso de apoyo entre iguales, está relacionado con el clima de trabajo que las maestras logran crear. El tiempo del proyecto es un espacio donde todos/as pueden equivocarse, sin que eso suponga un castigo en modo de mala nota y donde todos pueden y son invitados a dar su opinión. En definitiva, logran un clima de confianza y seguridad esenciales para el desarrollo del trabajo.

En ese momento entra S (A2º) [es el alumno que en la asamblea inicial no quería participar porque entendía que no iba a ser capaz de realizar el trabajo] y se sienta con I (A6º). Mientras oigo a Ja (A2º) preguntarle a J. (A6º) “¿tú usas boli o lápiz?”, J. (A6º) le responde que depende. Ja (A2º) y J. (A6º) comienzan a jugar con el ordenador; J. (A6º) le ayuda a J. a ponerse los casos, no los enchufan pero a J. le gusta ponérselos. I. (A6º) y S. (A2º) Continúan con la cuenta, I. (A6º) es quien está haciendo la inscripción y S. (A2º) le mira atentamente. I. (A6º) le pregunta a T. (D6º) si le da la contraseña. T. (D6º) le dice que por supuesto “la cuenta es de él”. S. (A2º) le pregunta a I. (A6º) qué son los puntos de la pantalla, I. (A6º) le explica que es la contraseña y muestra a S. (A2º) cómo debe entrar en su cuenta. Además le pregunta qué foto quiere poner en el perfil, S. (A2º) responde que la de Ronaldo y añade “marcamos golazo”, I. (A6º) se ríe y le responde que él es del Barca. [...] S. (A2º) continúa preguntando a I. (A6º) “¿con quién puedes hablar?”, I. (A6º) le responde que con la gente, la respuesta parece no convencerle a S. (A2º) por la cara que pone y comienzan a hablar de lo pequeña que se ve la foto de Ronaldo en el perfil.

(JDH_CONSULTA_DELIBERACION_DESARROLLO_4)

Imagen 32. Trabajo en parejas y/o tríos.

d.2.2.2 El papel de las maestras como facilitadoras.

Probablemente la segunda clave está relacionada con el rol que las maestras ejercieron, mucho más próximos al de un agente que apoya y facilita el trabajo de los alumnos/as, que uno que dirige y controla. Es sólo desde esta posición de apoyo desde donde se crea el espacio necesario para que los alumnos/as asuman el liderazgo del mismo. Esto suponía que ellas no presentaban la propuesta cerrada, predeterminada de antemano si no que generaran el tiempo y espacio (como fue la asamblea conjunta) para que los alumnos/as debatieron sobre los aspectos organizativos y tomaran decisiones.

P.: Pensando en la consulta que han llevado a cabo los alumnos, ¿qué dificultades habéis encontrado y por qué creéis que se han producido?

R.: ¿En la consulta?

P.: Sí, si quieres puedes empezar por contarnos qué es lo que han hecho los alumnos, qué trabajo han realizado, y a partir de ahí ver qué dificultades han encontrado.

R.: Bueno, en principio, ellos... queríamos que la propuesta no fuera algo tampoco muy complejo y que fuera bastante abierto, esto es algo que ya llevamos también, bueno pues valorando... yo llevaba años anteriores y yo creo que a T (2º) también le interesaba el que nuestra propuesta no fuera muy cerrada, que les permitiera también llevar a cabo ellos un proceso.

(JDH_EVALUACION_1)

d.2.2.3 Cada pareja o trío gestionaba su trabajo.

Esta apertura del proyecto es la que favoreció que cada pareja gestionará el modo de trabajo que iban a llevar a cabo. Si bien, hay algunas líneas comunes que han decidido los alumnos/as en la asamblea conjunta, cada pareja y/o trío dispone de un espacio de decisión acerca de cómo gestionar su trabajo y el funcionamiento del mismo, dando lugar a diferentes relaciones y responsabilidades dentro de las parejas/tríos, por ejemplo, quién realiza las fotografías, quién utiliza los ordenadores, quién documenta primero su lugar favorito, etc. Poseer este espacio de decisión, permite a los alumnos/as experimentar un espacio de mayor poder e implicación, pero también generar dinámicas de sobre protección. Como se refleja en el siguiente fragmento, en la mayor parte de las parejas son los alumnos/as de mayor edad los que usan los medios digitales.

Me doy cuenta que el grupo de Al. (A2ª) y su pareja funciona de otro modo, en el resto de parejas los de 6º están en el ordenador y los de 2º les indican, sin embargo, en esa pareja es al revés, Al (A2º) está manejando el ordenador mientras su compañera le indica cómo debe darse de alta en la plataforma.

(JDH_CONSULTA_DELIBERACION_DESARROLLO_5)

Para evitar esto, que los alumnos/as de mayor edad limiten la acción y decisión de los compañeros/as de 2º, las maestras insistían en la consigna de que el proyecto buscaba escuchar las ideas y voces de todos los alumnos/as. Es esta insistencia y continua vigilancia sobre los procesos de trabajo y modos de relacionarse de las parejas lo que permitió que los alumnos/as de 2º se sintieran seguros y confiados y que se generaran espacios donde ellos/as asumen el uso de los recursos digitales.

P.: ¿Y qué aspectos del proceso han funcionado bien?

R.: Yo creo que sobre todo, bueno, yo he estado encantada de trabajar con T (6º) y así dinamizar y eso, porque siempre te gusta ver el punto de vista de otro profesor, cómo mueve la clase, cómo... y luego el funcionamiento de los niños lo que más, porque te descubre cosas que te crees que lo sabes todo y no, te descubren cosas muy nuevas, muy... como que no te esperas, te sorprenden cada rato.

P.: ¿Cómo por ejemplo?

R.: Por ejemplo la relación que han establecido entre ellos. Me ha gustado muchísimo, porque he visto a los pequeños seguros de sí mismos, les he visto que expresaban su opinión con seguridad, que son niños de 7 y 8 años, con niños que les doblan la edad casi, y que podían haberse sentido más cohibidos o más inseguros y no. Me ha gustado verles así a ellos, pues que sabían opinar, que un mayor decía algo y ellos decían estoy de acuerdo, pensaban. Me ha gustado mucho eso.

(JDH_EVALUACION_2)

d.2.2.4 Los problemas en las parejas como oportunidades de aprendizaje.

Dado que las parejas pasan tiempo juntos trabajando, surgen conflictos entre ellos/as, si bien estos han sido mínimos y de escasa gravedad. Los conflictos son habituales y forman parte de la vida de la escuela y del aula, por ello, no deben ser rehuidos ni entendidos como negativos sino más bien como oportunidades de aprendizaje. Por ejemplo, esta pareja, que inicialmente tiene pequeños conflictos,

tal y como se muestra en el siguiente fragmento, los supera aprendiendo a aceptar al otro tal y como es y dialogando sobre cómo solucionar sus diferencias.

Mientras Cri (A6º), a quien tampoco le va la red, está de brazos cruzados mirando al frente Cr (A2º) intenta llamar su atención. Cris (A6º) se enfada con Cr (A2º) y le manda estarse quieto. T (D6º) que acude para arreglar la conexión le pide a Cr (A2º) que se relaje. [...]C. (A2º) continua intentando hablar con Cris (A6º) pero ésta no le hace caso así que Cr (A2º) opta por levantarse e ir a donde T (D6º) a decirle que no funciona internet [...] Cr (A2º) va a buscarlo a clase “es mi mejor amigo” explica. Al regresar Cr (A2º) regresa con su pareja, ella continua sin interactuar con él, está intentando hacer la cuenta en Edmodo. Cr (A2º) se dirige a T (D6º) y le dice “no me deja” haciendo referencia a que no le deja el ordenador; T (D6º) le responde que primero debe inscribirse y luego ya le dejará.

(JDH_CONSULTA_DELIBERACION_DESARROLLO_4)

d.2.2.5 La escuela asume como propio el proyecto de voz del alumnado.

Otro elemento clave para el trabajo de las parejas en esta experiencia es el apoyo que el centro aporta al proyecto. Si bien, en la asamblea inicial ya se destacó la necesidad de que el resto de miembros del centro conociese el proyecto, ya que los alumnos/as iban a hacer uso del espacio de todo el centro, durante el desarrollo del trabajo de las parejas se pone de manifiesto como la explicación del proyecto al resto de la comunidad era imprescindible. Por ejemplo, como en el fragmento de observación siguiente, otros maestros/as, que no participan directamente en el proyecto, se convierten en facilitadores del mismo:

Cuando llegamos al pabellón vemos que están dando clase de educación física, Alej. (A6º) entra y le pregunta al docente si pueden pasar a hacer el trabajo. Éste les da permiso. [...] En ese momento el profesor de educación física que les dio permiso para pasar se va del pabellón, les permite estar allí pero las pide que al terminar de hacer fotos se lo digan para poder cerrar. [...] Al terminar suben a la sala de profesores a decirle al profesor de educación física que puede cerrar el pabellón, las alumnas de 2º están emocionadas con ir a la sala de profesores porque no la conocen.

(JDH_CONSULTA_DELIBERACION_DESARROLLO_6)

Imagen 33. Alumnas por el centro, fuera del aula en tiempo de clases.

d.2.2.6 La organización y uso del tiempo escolar: dificultades y alternativas.

Además de los elementos favorecedores, es necesario presentar las dificultades que encontramos con el propósito de que, en futuras iniciativas, se busquen alternativas para superarlas. Al igual que sucediese en las demás etapas, y

transversalmente a todas las experiencias, la principal dificultad encontrada, y que señalan alumnos/as y maestras, es la disponibilidad horaria en un doble sentido: por un lado, más tiempo en términos de cantidad para poder dedicarlo al trabajo de las parejas, por el otro, una solicitud de tiempo ligado a aspectos más de calidad/cualidad del mismo. Como recoge la maestra en las siguientes palabras, el alumnado ha solicitado más tiempo, no por no poder concluir la experiencia, sino porque, los alumnos/as consideran que en comparación con otras actividades escolares, el proyecto podía ocupar más tiempo escolar, ofreciendo espacios de convivencia.

P.: ¿Crees que ha habido alumnos que...? Bueno, primero si crees que los alumnos han sentido que han participado lo suficiente en el proyecto y por qué.

R.: Hombre, yo creo que ellos sí que han sentido que han participado, ocurre una cosa, el tiempo escolar a veces es engañoso, parece que hay mucho tiempo, no hay tanto. Esos problemas organizativos a ellos a veces les ha parecido que eran insalvables, a mí no me lo parecen, porque al final pues bueno, las horas que trabajas son las horas que tienes, o sea, no me parece que sea algo... Para ellos a veces sí que ha sido insuficiente el tiempo, les hubiera gustado más porque... y de hecho una de las propuestas que hacían ellos en la Asamblea final era mayores actividades para conocerse más, para convivir más, a ellos les gusta mucho convivir; les gusta mucho convivir porque ganan mucho en una convivencia unos con otros. Y entonces solicitan espacios, solicitan tiempos para esa vivencia. Yo creo que... y demandan más tiempo pero demandan más tiempo no porque haya sido poco sino porque es insuficiente, o sea, es un concepto un poco... ellos quieren más porque se han sentido bien, se han sentido a gusto, yo creo que lo han vivido bien, lo han vivido bien. Luego, claro, salvando las distancias de que somos dos grupos muy separados en las actividades y parece que no hay momentos de encuentro pero los hemos encontrado, o sea que tampoco...

(JDH_EVALUACION_1)

Sin embargo, el grado de dificultad varía dependiendo de las decisiones organizativas que se desarrollen. Para el desarrollo de este proyecto conjunto de dos aulas la flexibilidad ha sido la palanca de cambio que ha permitido el desarrollo del proyecto. Si bien inicialmente solo disponían de una hora de las horas que durante la semana tenían conocimiento del medio, en el transcurso del proyecto esta hora se fue flexibilizando, gracias no sólo a las maestras implicadas sino también a otros maestros/as que facilitaron la actividad en sus respectivas horas.

Dificultades, pues eso, dificultades técnicas, a veces dificultades organizativas porque al ser dos grupos que están incluidos en dos ciclos diferentes en el centro pues conlleva dificultades para la organización. Eso sobre todo porque disponibilidad por parte de ellos siempre ha habido, no ha habido nunca problemas para la disponibilidad, por nuestra parte yo creo que tampoco. Es verdad que nos ceñimos a unos horarios, a una organización general y eso complica, pero como lo mismo en el caso de T (2º) que en mi caso, dábamos todas las facilidades del mundo cualquiera de los docentes que daban clase a estos grupos, han sido siempre, pues bueno, abiertos, es un proyecto que el centro conoce, que sabe que llevamos a cabo y nadie en ningún momento se opone a la realización del mismo. Entonces pues bueno, aquello que podemos pensar que son barreras insalvables se salvan, se salvan pues bueno, por la flexibilidad, por la adaptación, por muchas cosas.

(JDH_EVALUACION_1)

Además de la disponibilidad de nuevos horarios por la colaboración de los

demás maestros, el uso de diferentes estrategias metodológicas de organización favorece la creación de esos espacios comunes. Por ejemplo, dado que no todas las parejas trabajan al mismo ritmo, y no había recursos (por ejemplo cámaras de fotos) para que todos pudieran trabajar simultáneamente, era necesario poner en marcha estrategias metodológicas que permitieran a los alumnos/as estar realizando actividades diferentes. De este modo, las características de esta experiencia, donde es necesario encontrar espacios de encuentro entre dos aulas diferentes, ofrece la oportunidad de experimentar nuevas formas de organizar el proceso educativo, y, al mismo tiempo, una nueva forma de entender la educación, el papel docente y el de alumno/a. Sin bien, es necesaria una concepción abierta de la educación, de los procesos educativos y de los modos de organizar y gestionar el aprendizaje por parte de las maestras para poder ensayar nuevas formas de trabajo, su experimentación se convierte en una palanca de cambio también.

A las 12,50 llego al centro y me dirijo al aula de 2º EP donde he quedado con T (D) (2º). Espero fuera porque están en clase aun y no quiero interrumpir. Desde fuera oigo a T (D) (2º) organizar a los alumnos en diferentes actividades, les está adelantando lo que vamos a hacer. Los alumnos que van a trabajar en el proyecto están en el suelo, delante de la clase, el resto permanece en su mesa. Cris, que está en el suelo, me ve y se lo comunica a T (D) (2º) quien me invita a entrar. Continúan con la organización, mientras unos van a estar en el proyecto con sus parejas de 6º los demás, en grupos, van a trabajar matemáticas, deben diseñar problemas de multiplicar y dividir. La T (D) ha nombrado 4 alumnos que eligen a los demás, la última en ser elegida es Á. quien tiene la oportunidad de elegir ella el grupo que quiera.

(JDH_CONSULTA_DELIBERACION_DESARROLLO_4)

d.2.3 Compartir las producciones resultantes del trabajo de las parejas y tríos.

Una vez concluido el trabajo de las parejas/tríos estos sitúan los materiales elaborados (fotografías y textos) en un panel situado en el hall del centro. Si bien este panel sirvió como medio de recogida de las propuestas, mostrando el resultado final del proceso, en realidad tiene un propósito de mayor alcance: la visibilidad de la experiencia en el centro. De ese modo nada inocente, las maestras trasladan el proyecto desde una actividad de dos aula concretas al espacio del centro, a una experiencia visible para el resto de la comunidad educativa que trasmite el mensaje de que las experiencias de voz del alumnado son más que actividades individualista de docentes determinados. Son una apuesta de todo el centro por crear espacios de participación que se encarna en dos aulas concretas. La apuesta por la visibilidad del proyecto era tal que el panel estuvo en el hall desde el inicio del trabajo de las parejas como punto de encuentro del proyecto ya que en él estaban los carnets e identificadores de las parejas de modo que el panel se construía a medida que avanzaba el proyecto.

Una vez que tenemos las fotos se pondrán en común las razones por las que se han escogido una y otra fotografía. Esto dará lugar a un panel que se colocará en el hall del centro ya que se pretende dar una mayor visibilidad al proyecto en el centro. Debido a que el proyecto es internivel y no de un aula concreta es mejor que se visibilice en el centro, pero en un espacio donde lo vean todos.

(JDH_CONSULTA_DELIBERACION_DESARROLLO_11)



Imagen 34. Fotografía del panel situado en el hall del centro.

Además del panel del hall, el proyecto concluye con una asamblea conjunta final. En ella, ambas clases dialogan con un doble propósito: por un lado, realizar una evaluación de la experiencia y el trabajo de las parejas y/o tríos y por otro lado, ser un espacio donde compartir los lugares elegidos como favoritos en el centro y las razones de su elección. En este momento, no vamos a detallar cuál es el contenido de dicha evaluación y propuestas de mejora pues de ello nos encargaremos en el apartado de “evaluación de la experiencia”. Sin embargo, sí que queremos hacer mención sobre cómo se llevó a cabo esta asamblea final.

La asamblea conjunta, al igual que la anterior, se celebró en el aula de 2º. Esta ubicación fue elegida por las maestras, con el propósito de que, al estar en su lugar habitual de trabajo, los alumnos/as de 2º se encontrasen cómodos y confortables con el espacio. Las maestras entendían que, dado que había elementos que podían hacer que los alumnos/as se retrajesen en su participación, por ejemplo, una asamblea con un número alto de personas, el trabajo con alumnos/as de mayor edad o la presencia de las investigadoras, debían poner en marcha estrategias y recursos que favoreciesen que todos ellos/as compartieran sus opiniones. Por ello, la elección del aula de 2º como contexto de desarrollo de la asamblea.

Además de los aspectos espaciales, las maestras pusieron en marcha otras estrategias que favorecen la implicación de los alumnos/as en la toma de decisiones. La primera de ellas, la disminución del grado de control que ejercían. En una experiencia como la aquí documentada, donde el alumnado es quien lidera el proyecto, el papel de las maestras como guía y apoyo se hace más visible durante el proceso, también en la asamblea final. Dado que los alumnos/as han ido adquiriendo las herramientas para gestionar ese espacio de diálogo y toma de decisiones son ellos/as los que deciden los temas de discusión. Las siguientes

palabras de una de las maestras, recogen este aspecto:

P.: Continuando, pensando sobre el proyecto, sobre cómo se ha desarrollado. ¿Cuál es el papel que han tenido los alumnos en el proyecto?, ¿cómo se han organizado?, ¿qué decisiones han ido tomando?

R.: Hombre, yo creo que en este caso, no sé si estará bien decirlo pero es su proyecto más que el nuestro, me refiero que nosotros hemos ido marcando espacios y facilitándoles todo, nosotros hemos sido facilitadores de su actividad pero los que han vivido realmente el proyecto... Yo este proyecto sí que me siento, es curioso, la sensación que tengo es una sensación, bueno, igual también por mi situación en el centro actual, pero me he sentido más fuera del proyecto que otras veces, es una curiosa, ha sido más de ellos y menos nuestro. Nosotros hemos estado un poco más al margen, un poco más en la sombra, facilitando todo pero es que el proceso vivencial lo tenían que hacer ellos porque es que... Sí que les hemos facilitado igual lo técnico, les hemos facilitado el espacio, les hemos resuelto el tema de tiempos para que se pudieran reunir pero es que los que han vivido y los que han buscado su espacio y los que lo han pensado y los que lo han decidido han sido ellos, nosotros ahí no teníamos parte porque era su voz, no era la nuestra, o sea, no... Vamos a ver, nuestra opinión en este sentido no la ha pedido nadie, me refiero que ha sido la de ellos, entonces es 100% un trabajo de actividad de alumno, 100%, para mí 100%. Y de hecho, el elemento técnico que en principio les asustaba mucho pues es que casi lo han resuelto ellos, que es que no ha habido que hacer grandes cosas, sí que facilitarles, bueno pues eso, cosas técnicas porque hay que facilitárselas para que fuera ágil porque claro, mover a 50 personas en un mismo proyecto es complejo, y 50 producciones es complejo pero es que realmente lo han hecho ellos, es que nosotros les hemos dado un marco de referencia, les hemos facilitado pero es una actividad de ellos, de ellos.

(JDH_EVALUACION_1)

Algunas de las estrategias concretas utilizadas por las maestras para que la asamblea conjunta se convirtiera en un espacio real de diálogo conjunto fue el papel de las maestras como organizadoras del discurso (ellas presentaban diferentes temas sobre los que los alumnos/as podían debatir y extraer conclusiones relevantes para aprender ellas en el desarrollo de experiencias futuras) y la distribución de la palabra buscando que todos los alumnos/as participaran. Las estrategias que utilizan para escuchar todas las voces son diferentes: creando el espacio y tiempo en el que los alumnos/as de menor edad puedan compartir sus ideas de modo, recordando a los alumnos/as de 6º que el proyecto es conjunto y no deben acaparar el diálogo; invitando expresamente a los alumnos/as que tradicionalmente participan en menor grado a hablar o respetando las necesidades de cada alumno/a y su tiempo para pensar y para compartir. Pero en ningún caso modificaban o rechazaban las ideas de los alumnos/as.

Cabe destacar que esta asamblea, aun celebrándose en un mismo periodo de tiempo, tiene dos escenarios: el aula y el hall del centro. En el aula se produce un diálogo y reflexión sobre la experiencia, sobre los aspectos mejorables y posibles líneas de trabajo futuro. Una vez concluido este debate, se trasladaron al hall del centro en el que, haciendo uso del panel, las parejas presentaron sus trabajos bajo la atenta mirada de cualquier miembro de la comunidad educativa (otros alumnos/as, familias, docentes, la conserje) que transitaban por el hall.

Imagen 35. Asamblea en el hall.

A continuación, en la siguiente tabla, se recogen, a modo de resumen, las principales barreras y apoyos encontrados.

Cuando aumenta la implicación de los alumnos/as: los alumnos/as lideran el proyecto de voz del alumnado	
Las principales dificultades encontradas	Las principales ayudas y apoyos encontrados
Cómo se confeccionaron los tríos y parejas: Las familias intervienen y modifican las decisiones de los alumnos/as. La disponibilidad horaria para encontrar momentos de trabajo conjunto.	Las parejas y tríos como medio de ayuda entre iguales. La flexibilidad de las maestras respecto del tiempo escolar. El centro apoyaba el proyecto y facilitaba el trabajo de los alumnos/as: cambios de horas, permiso para transitar por el centro en horario de clase, etc. La visibilidad de la experiencia en el centro.

Tabla 64. Principales barreras y apoyos encontrados en la estrategia: Cuando aumenta la implicación de los alumnos/as: los alumnos/as lideran el proyecto de voz del alumnado.

5.3.2. ¿Qué hemos encontrado?

Como venimos haciendo en este apartado a lo largo del capítulo de resultados, queremos recoger aquí las principales ideas y propuestas de cada una de las fases de la experiencia. Sin embargo, dada la naturaleza tan variada de las iniciativas, hay claras diferencias entre la información que se presenta de cada experiencia en este apartado. En algunos casos, se hará referencia únicamente a las estrategias utilizadas para dar respuesta a las propuestas de los alumnos/as, en otras explicaremos también el proceso de investigación iniciado tras la pregunta de consulta.

a) El proyecto de investigación sobre la mejora del barrio

En la experiencia de aula, que tenía como objeto de consulta la mejora del barrio, debemos de detenernos en dos aspectos claves: por un lado, las estrategias llevadas a cabo en la investigación que han desarrollado los alumnos/as, definiendo así el proceso de diseño y desarrollo de la experiencia de mejora. Por el otro, la estrategia utilizada para dar respuesta a las mismas.

- Entre las principales estrategias de trabajo llevadas a cabo en el proyecto de investigación destacan:
 - Un trabajo que se definía por el trabajo en grupos cooperativos
 - Los alumnos/as diseñaron un dossier donde recogían sus fotos-denuncia.
 - La elaboración de un texto donde describían lo que observan “Desde mi ventana”.
 - La elaboración de eslóganes con el propósito de situarlos por el centro y el barrio como medio de concienciación, aunque finalmente no se instalaron.
 - Entrevista con la presidenta de la Asociación de vecinos.
- En este caso, dado que las propuestas de mejora excedían el campo de acción del centro, eligieron elaborar una carta dirigida al alcalde donde adjuntaban los resultados y conclusiones de su investigación y los dossiers con los datos. A continuación, presentamos las propuestas de mejora que los alumnos/as han trasladado al alcalde para que las pongan en marcha en el barrio:
 - La creación de más zonas verdes en el barrio.
 - Limpiar las zonas más sucias y abandonadas.
 - Crear zonas de juego, parques infantiles y pistas de fútbol y/o baloncesto.
 - Aumentar la frecuencia de los autobuses que ofrecen servicio en el barrio.
 - La instalación de un mayor número de bancos donde la gente mayor pueda sentarse.
 - Establecer un punto limpio fijo en el barrio y poner más

contenedores de basura selectiva que se vacíen con mayor frecuencia.

b) La iniciativas de centro: mejoras en el recreo desde la voz de los alumnos/as de primaria e infantil.

En el caso de la experiencia de centro, donde los alumnos/as fueron consultados sobre las mejoras que podían ponerse en marcha en el patio de recreo, se utilizó como estrategia para dar respuesta a las peticiones de los alumnos/as, que los representantes de cada aula, en una reunión con el director, le trasladaron sus propuestas. Sin embargo, en el curso académico en el que se desarrolló la experiencia no pudieron ser respondidas por falta de tiempo, retrasando los cambios al curso siguiente. Algunas de estas propuestas que encontraron respuesta fueron:

- La posibilidad de escuchar música. Actualmente en el centro, suena música en los cambios de clase y en el recreo.
- Los alumnos/as de infantil disponen de material y juegos en el patio de recreo (triciclos, balones, juegos, tractores, etc.).
- Se habilitado un espacio en el patio para realizar otro tipo de juegos que no son de balón, por ejemplo, bajan combas y aprenden cómo jugar.

c) El proyecto interaulas: investigación de los espacios del centro.

En la experiencia que ha tenido como protagonistas a los alumnos/as de las aulas de 2º y 6º de educación primaria, la pregunta de consulta ha dado lugar a un proyecto de investigación donde los alumnos/as han diseñado y desarrollado las estrategias de documentación de sus lugares preferidos del centro. Si bien, las hemos explicado detalladamente en el anterior apartado, las recogemos a continuación a modo de resumen:

- Elección de las parejas y tríos de trabajo por parte del alumnado.
- La creación de tiempos y espacios para conocerse ambos grupos antes de iniciar el trabajo.
- Autogestión de los modos de trabajo de las parejas y tríos.
- Recursos y materiales: dibujos y cámaras, ordenadores.
- Plataformas de comunicación y exposición del trabajo: Edmodo y Blog del proyecto.
- Paneles en las aulas donde se recogían los principales acuerdos.
- Panel en el hall del centro que visibilizaba el proyecto en el centro y era el resultado visible de las propuestas de los alumnos/as.

d) La escuela infantil: el jardín como objeto de mejora

En la experiencia de la escuela de educación infantil que tenía como objeto de mejora el espacio y tiempo del jardín, se optó por hacer uso del taller de las familias para la creación de materiales para el centro.

e) La mejora del aula de 4º de educación primaria

Por su parte, en la experiencia de consulta en 4º de educación primaria sobre las mejoras del aula, se utilizó como estrategia para dar respuesta a las propuestas, por un lado, la asunción de la maestra de la responsabilidad de ponerlas en marcha y la creación de un panel con las propuestas con el fin de comprobar y señalar las que van recibiendo respuesta.

5.3.3. ¿Cuáles son los principales aprendizajes que hemos realizado?

Como explicamos en el desarrollo de este apartado, el momento de desarrollo del proyecto responde al propósito de diseñar, desarrollar y llevar cabo las mejoras que han sido propuestas por el alumnado tras un proceso de deliberación democrática.

a) Sentido y amplitud de las iniciativas de diseño y desarrollo de las mejoras

Los diferentes modos y proyectos diseñados, en el que se han concretado las propuestas del alumnado, han puesto de manifiesto cómo, tras el término de voz del alumnado, se engloban iniciativas de diferente alcance y nivel de implicación. De este modo, encontramos experiencias en las que los alumnos/as, tras el proceso de consulta y deliberación, han trasladado el diseño y desarrollo de las mejoras a los adultos (maestros/as, director, etc.) quienes han asumido el compromiso de llevarlas a cabo. Mientras, en otros casos, el proceso de consulta ha dado lugar a un proyecto en el que los alumnos/as se convierten en investigadores de la realidad que quieren mejorar. De este modo, profundizando en el análisis de la realidad, han diseñado el proceso de análisis y han definido las estrategias y aspectos concretos que den respuesta a las necesidades detectadas. Así encontramos por ejemplo cómo, tras elegir como objetos de mejora los espacios verdes y la limpieza del barrio, llevaron a cabo estrategias de documentación de estos objetos y realizaron propuestas de mejora localmente diseñadas (por ejemplo, plantar más árboles, situar un punto limpio en el barrio, etc.). Esta diversidad de proyectos pone de manifiesto la voz del alumnado como un proceso continuo donde pueden experimentar diferentes grados de participación y poder en la toma de decisiones: desde iniciativas donde los alumnos/as son considerados como fuente de datos hacia experiencias de mayor espacio de decisión donde ellos/as lideran el proyecto.

Uno de los elementos que se identifica como apoyos para conseguir mayores niveles de implicación y poder del alumnado, es el papel que desarrolla la maestra/o. Se observa que, en aquellas experiencias donde los docentes ejercen un liderazgo del proyecto albergando más poder de decisión, mayor presencia, el alumnado encuentra menores espacios para tomar decisiones o al menos para hacerlo sin la previa aprobación del adulto. Por el contrario, en las iniciativas donde el alumnado es quien lidera el proyecto y posee mayor espacio para decidir

las estrategias que van a utilizar, cómo van a orientar el proyecto, los materiales que utilizarán, etc., los adultos tienen un papel más próximo al de apoyo y facilitador del proceso. Esto no quiere decir que se minimice su función, sino al contrario, ésta se hace más relevante como medio para eliminar las barreras que el alumnado puede ir encontrando, favoreciendo que se planteen nuevos interrogantes así como potenciando su papel como agentes activos en el cambio.

Al mismo tiempo, responde al carácter local de las experiencias, es decir, las iniciativas se diseñan, aun con aspectos comunes en todas ellas, dando respuesta a las características y necesidades de un contexto particular, un centro o aula concretos, lo que genera diferencias evidentes en cómo se configuran definitivamente. Estas características y necesidades locales, responden no únicamente a los aspectos formales o estructurales, sino también culturales del centro. Es decir, el modo en que los docentes conceptualizan la idea de infancia y de voz del alumnado y cómo este, en el transcurso de desarrollo de las experiencias, se ha visto modificado, o no, hacia ideas más complejas y profundas. A modo de ejemplo, podemos hacer referencia a cómo, cuando los maestros/as han visto ampliado su concepto de voz del alumnado, por ejemplo en la experiencia de aula de primaria respecto al objeto del barrio, se han puesto en marcha proyectos de mejora en los que la implicación del alumnado es mayor.

De este modo, podemos encontrar lecciones aprendidas que son transversales a todas las iniciativas mientras que, dada la diversidad de proyectos de diseño y desarrollo de las mejoras, responden a las particularidades y procesos de cada iniciativa.

b) El valor de estas experiencias reside en los aprendizajes realizados en el proceso de desarrollo.

Una de las lecciones común a todas las experiencias, es el valor que cada experiencia tiene como proceso de aprendizaje. Si bien puede parecer que la parte central de la experiencia es el desarrollo de las propuestas de los alumnos/as, el camino transitado, es decir, la oportunidad de experimentar y vivenciar un proceso de democracia en la escuela supone una de las oportunidades más relevantes de aprendizaje de estas iniciativas. Entre las experiencias que aquí hemos documentado, hay algunas que, por los resultados obtenidos, las estrategias puestas en marcha o las personas implicadas, parece que han sido más exitosas. Sin embargo, este no puede ser medido desde los artefactos utilizados o producidos, sino desde los cambios profundos que ha producido en la cultura del aula o del centro. Si bien el ideal es transitar hacia los niveles más altos de implicación del alumnado, esto no debe llevar a menospreciar el aprendizaje que se realiza en los primeros pasos de este camino. Romper con la tradición y cultura de un centro para apostar, aunque sea desde una concepción de mínimos, por las iniciativas de voz del alumnado supone un proceso de reflexión y cambio de alto valor pedagógico. Las reflexiones que han evocado en torno al papel del alumnado en el aula/centro, al rol docente, a los modos de aprendizaje de la escuela/aula o los

espacios de participación del alumnado que, estando inicialmente cerrados, han surgido, son, en realidad, los resultados más importantes obtenidos.

c) La escucha de las propuestas de los alumnos/as requiere de un compromiso con la acción.

Cuando en los centros ponemos en marcha experiencias de voz del alumnado, además de cuestionarnos sobre qué estrategias vamos a llevar a cabo, debemos preguntarnos quién va a ser la persona que escuche las propuestas de los alumnos/as y asuma su compromiso por llevarlas a cabo. Es tan importante que los alumnos/as tengan un espacio donde poder realizar sus aportaciones como que estas encuentren respuesta. De este modo, en las experiencias aquí documentadas, hemos aprendido la necesidad de que los alumnos/as tengan la posibilidad de transmitir directamente sus propuestas de mejora a la persona o personas que tienen el poder de darles respuesta. Así las propuestas que tienen su marco de acción en las aulas, fueron asumidas por los docentes y aquellas que tienen como marco el centro, fueron trasladadas al órgano u órganos necesarios (dirección del centro o el ayuntamiento). Este proceso de escucha tiene dos aspectos claves, por un lado, la posibilidad de que el alumnado le traslade a la persona competente sus propuestas, por el otro lado, que los alumnos/as obtengan respuestas a sus propuestas. En este punto queremos detenernos en la experiencia de centro, como hemos reflejado en el cuerpo del texto, dado que el proceso de consulta y deliberación se extendió hasta el final del curso, los alumnos/as no pudieron ver los cambios acaecidos en el patio derivados de este proceso. De hecho, los alumnos/as de 6º educación primaria, que ese año abandonaban el centro en su paso al instituto, no podrán hacer uso de las mejoras. Este hecho, reforzó la idea de los alumnos/as de que este proceso de consulta había sido artificial, es decir, ellos/as, dado que no tenían tradición de participar en este tipo de iniciativas, tenían reticencias a que los docentes realmente dieran respuesta a sus mejoras, y el hecho de no poder ver los cambios propuestos reforzó esta idea. Esto puede provocar que las veces sucesivas que dispongan de espacios de participación, no confíen en la honestidad de las iniciativas. De este modo, aprendimos la importancia de explicar de un modo comprensible para todos los alumnos/as las razones por las que sus propuestas no se han llevado a cabo, o por qué no al menos en este momento.

d) La voz del alumnado como un proyecto de centro, aunque lo lidere un grupo de docentes.

En la misma línea en la que señalamos la importancia de que alguno de los adultos, con responsabilidad para llevar a cabo las propuestas de los alumnos/as, adquiriera el compromiso de dar respuesta a las mejoras, es importante que el centro asuma como propio el proceso de dar voz al alumnado. Si bien, como ocurre en otros procesos educativos, hay un grupo de docentes que adquieren un papel más activo en su desarrollo, en ocasiones, estos procesos de voz del alumnado

tienen consecuencias más allá del campo de acción de un docente individual en su aula particular. Por ejemplo, tanto en la experiencia de centro como en la que han participado las dos aulas de educación primaria (2º y 6º), el desarrollo de los procesos de consulta y deliberación ha tenido implicaciones más allá de su marco de acción. En el caso de la experiencia interaulas, el proyecto requería que los alumnos/as utilizaran otros espacios del centro como lugares de trabajo (los pasillos, el hall, el pabellón, la biblioteca, etc.). Esto implicaba, por un lado, la disponibilidad del espacio (que estuviera libre el acceso) y, por el otro, que los docentes asumieran que los alumnos/as, en horario de clases, iban a estar fuera del espacio-aula. De modo que si un docente, que no participa activamente en el proyecto, encuentra a un alumno/a por el centro trabajando, no le castigue o regañe. En el caso de la experiencia de centro, la aceptación del proyecto por parte del resto de docentes fue más significativa. Aunque era el director, la orientadora y la maestra de atención a la diversidad los que lideraban la experiencia, dado que todas las aulas del centro participaban y las asambleas se celebraban dentro del horario escolar, los docentes vieron como un tiempo de sus horas de clase se dedicó al proyecto, aunque ellos/as directamente no estuvieran implicados. De estos procesos, aprendimos una lección vital: la necesidad de que en el centro existieran canales de coordinación e intercambio de información que permitieran a todos los docentes conocer la esencia del proyecto así como las implicaciones de su desarrollo en la vida del aula y del centro. Uno de los mayores problemas y malestar de los docentes en la experiencia de centro se derivan de la falta de información sobre el proceso.

Además de esta asunción del proyecto por parte de centro como un rasgo que define la vida del mismo, otro de los aprendizajes que hemos realizado en estas experiencias tiene que ver con la visibilidad del proyecto en el centro. Así cuando las experiencias educativas desbordan el campo de trabajo individual y se dan a conocer en el centro, aumentan las posibilidades de que otros docentes se interesen por su desarrollo. La apuesta por la visibilidad del proyecto dentro y fuera del centro fue en algunos casos explícita y consciente, incluso pensada por el alumnado, así encontramos acciones como colocar el panel donde se recoge el trabajo de los alumnos/as en el hall del centro, un blog del aula, etc. En otros casos, fue resultado del proceso de trabajo que implicó a todo el centro y, por tanto, hubo que informar a docentes, alumnado, y familias en qué iba a consistir su participación. Cabe llamar la atención sobre la experiencia de centro, donde al final del proyecto, tanto el proceso seguido como las propuestas resultantes del proceso de consulta al alumnado, fueron presentados por los adultos a los correspondientes órganos de gestión y organización del centro: claustro y comisión de coordinación pedagógica. Quizás esta información pudieran haberla hecho los alumnos/as, haber sido ellos/as quienes presentaran al centro los resultados más relevantes de sus conclusiones y modo de trabajo. Sin embargo, la presencia de los alumnos/as en los espacios de decisión y gestión colegiados del centro aún es

negada. La relevancia de la presentación de las iniciativas en el centro no busca ni la publicidad ni el reconocimiento en términos de aplausos o alabanzas ni tampoco que se copien estas experiencias en otras aulas, sino más bien tiene como propósito el convertirse en una palanca de cambio en el centro, en un elemento que anime la reflexión. Partiendo de una iniciativa concreta, podemos iniciar el proceso de aumento de los espacios de voz del alumnado en nuevos ámbitos. Una búsqueda de ampliar espacios de toma de decisiones que se producen hacia fuera, con nuevos docentes u objetos, pero también internamente a la experiencia. Así, se puede ver reflejado como, cuando el alumnado siente que se le escucha y que tiene poder para tomar decisiones, solicita cada vez mayores cuotas de participación y gestión, lo que repercute en la propia iniciativa pero también en la dinámica del aula/centro porque las iniciativas de voz del alumnado se caracterizan por construir círculos de mejora, internos y externos, que no terminan.

**e) La escuela como una comunidad educativa:
más allá de la acción de docentes y alumnado.**

En este proceso de repensar el centro como una comunidad, las iniciativas aquí documentadas nos mostraron un camino por el que transitar, escasamente explorado en estos centros, que es el ampliar el sentido de comunidad más allá del alumnado y de los docentes. Para ello, acudiremos a dos experiencias: la llevada a cabo en la escuela infantil y la que se desarrolla en el aula de 4º de educación primaria. En ambos casos, el proceso de diseño y desarrollo de las mejoras propuestas por el alumnado implica a nuevos agentes: la asociación de vecinos en el primer caso y las familias en el otro. La implicación de nuevos colectivos complejiza el trabajo, sin embargo, también multiplica las posibilidades de acción. De este modo, vinculados a esta fase, las familias y la asociación de vecinos fueron imprescindibles para dar respuesta a las propuestas de los alumnos/as. En el primer caso, las familias llevaron a cabo el taller de familias donde se construyeron los materiales y recursos para el espacio del jardín. Por su parte, la asociación de vecinos permitió al alumnado conocer los procedimientos de participación ciudadana que existen en su ciudad y fueron interlocutores, y apoyo, en el proceso de trasladar las propuestas del alumnado al ayuntamiento. Sin embargo, ambas cosas la información de la que disponían estos colectivos, en relación al proyecto, su sentido y características, era mínimo, incluso, en ocasiones, insuficiente. Al igual que destacábamos la necesidad de que el centro, de que los docentes, estén informados sobre los procesos y proyectos que se emprenden en la escuela, nos hemos percatado de la necesidad de aumentar la información a estos colectivos. Si bien, recibieron una explicación concisa, oral en el caso de presidenta de la asociación de vecinos y escrita, en forma de carta, a las familias de la escuela infantil, ésta fue insuficiente. Entendían que su implicación formaba parte de un proyecto más amplio pero no conocían los principios y procesos centrales de las experiencias de voz del alumnado. Junto a estos aprendizajes comunes, hemos encontrado algunas lecciones derivadas de las diferencias en el grado de amplitud

e implicación del alumnado en el diseño y desarrollo de las propuestas de mejora, que adquiere su máxima expresión cuando los alumnos/as adquieren el rol de investigadoras. Nos detenemos a presentar los principales aprendizajes que hemos realizado en las dos experiencias en las que los alumnos/as adquirieron este rol. A continuación, recogemos algunos de esos aprendizajes concretos que han supuesto cambios significativos en las escuelas y, también, algunas de los aspectos que debemos tener en cuenta.

f) Ofrecen la oportunidad de reflexionar y experimentar nuevas formas de ser alumno/a y docente así como de aprender y enseñar.

En primer lugar, podemos señalar las oportunidades derivadas de experimentar nuevos roles de docente y de alumnado, así como de las relaciones establecidas entre los alumnos/as de diferentes edades. Si bien las experiencias en las que se han desarrollado proyectos de investigación por parte del alumnado tienen diferencias significativas entre sí, atendiendo al grado de implicación del alumnado y de directividad docente, debemos reconocer que estas experiencias han ofrecido la oportunidad de experimentar nuevos roles docentes y de alumnado. Así, antes de poner en marcha la experiencia de voz del alumnado en el aula de 4º de educación primaria, encontrábamos un modo de trabajo muy directivo por parte de la maestra y un papel pasivo del alumnado, quien, trabajaba de manera individual en las diferentes materias (a excepción de conocimiento del medio). Sin embargo, en el marco del proyecto de investigación la maestra, aun conservando rasgos de directividad tal y como hemos recogido anteriormente (proponiendo un itinerario de actividades o repartiendo el turno de palabra en las asambleas y puesta en común de los trabajos, etc.), ha ofrecido espacios de autonomía a sus alumnos/as.

Por su parte, en la experiencia interaulas, los alumnos/as fueron quienes lideraron el diseño y desarrollo de la investigación, por tanto, experimentaron roles con mayor espacio de decisión (en torno a las estrategias, los modos de organización, los formatos de comunicación, etc.). Este implicó un rol docente más ligado al de apoyo y facilitador. Experimentar las implicaciones que tiene un cambio de rol y observar las posibilidades de aprendizaje que se derivan de los mismos, no sólo se convierten en una herramienta poderosa de mejora docente sino también en un medio de aprendizaje sobre las dinámicas educativas.

Los proyectos de investigación puestos en marcha, además de permitir vivenciar nuevas formas de ser docente y alumno/a, nos han permitido experimentar nuevos modos de trabajo que buscan aumentar la autonomía y el espacio de acción del alumnado a través de estrategias más activas, por ejemplo de investigación sobre la realidad más próxima, de relación entre el alumnado, tanto entre los alumnos/as de la misma edad como entre aquellos/as con diferentes niveles educativos. También se han experimentado nuevas formas de agrupamiento entre el alumnado. En algunos casos, estos supusieron un cambio

radical desde modos de trabajo tradicional, más ligado a la cumplimentación individual de actividades iguales para todos, hacia estrategias de trabajo colaborativo con compañeros/as de la misma, o diferente, edad. Así aprendimos que para fomentar este trabajo colaborativo necesitábamos conocer, docentes y alumnos/as, cuál era el propósito último, qué queríamos conseguir con nuestro trabajo. En algunos casos, documentar los problemas de nuestro barrio, en otros reflexionar sobre los espacios de nuestro centro. Una vez teníamos un objetivo de trabajo, la siguiente clave fue generar el espacio y el tiempo para que el alumnado pudiera alcanzarlo. Esto supuso en todos los casos, una revisión y priorización del tiempo escolar, tuvimos que decidir qué tiempo común podíamos usar y cómo iba a afectar esto a la organización del trabajo del resto de materias escolares, o cómo se iban a gestionar los apoyos y recursos existentes.

g) El apoyo entre iguales como estrategia inclusiva de atención a la diversidad.

Si bien en las fases anteriores, los apoyos recibidos por el alumnado venían de parte de los adultos, bien los maestros/as-tutores o bien los maestros/as de atención a la diversidad, en este momento, se ha hecho evidente el valor del apoyo entre iguales. Estos procesos aportan al alumnado, sobre todo cuando se trabaja con edades diversas, un mensaje de competencia, valor y posibilidad, dado que en el proceso de trabajo conjunto todos/as encuentran un espacio donde aportar su conocimiento y ayuda al compañero/a. Por ello, hemos extraído como lección la necesidad de cuidar, por un lado, cómo se configuran estos grupos y, por el otro los roles que los alumnos/as desarrollan en el grupo. Algunas de las preocupaciones constantes cuando nos dispusimos a organizar los equipos era: quién iba a decidir el agrupamiento; qué criterios íbamos a seguir y qué roles finalmente iba a desarrollar cada uno. Respecto al modo de agrupamiento en las diferentes experiencias hubo diferencias, en el aula de 4º de educación primaria, los alumnos/as mantuvieron las agrupaciones que habitualmente utilizaban en el aula en algunos momentos educativos. Estos grupos habían sido creados al inicio del curso por la maestra, quien intento utilizar como criterio base la diversidad, de modo que los grupos no se organizaban por amistad sino buscando que permitieran trabajar a alumnos/as diversos (en cuanto a género, capacidad, necesidad de apoyo, conocimiento que pueden aportar al grupo, etc.). Por su parte, en la experiencia interaulas, los agrupamientos los decidió, tal y como contamos anteriormente, el alumnado, concretamente los alumnos/as de menor edad. Dado que los alumnos/as no se conocían previamente no hubo ningún criterio de selección más allá de que las parejas fueran conformadas por un alumno/a de cada aula. En este caso, debemos señalar cómo los adultos, en este caso las familias, limitan con su acción las posibilidades del alumnado, en concreto de dos alumnos, uno de 6º y otro de 2º que debieron romper las parejas que habían elegido y trabajar juntos porque sus familias habían acudido al centro a pedir esta

agrupación “por ser primos”. Si bien, no hubo problemas en el trabajo del alumnado derivados de este hecho, sí que limitó la posibilidad de que los alumnos/as conocieran a nuevos compañeros/as y entablarán nuevas relaciones. Las maestras permitieron esta agrupación entre primos, pero posiblemente, si esto vuelve a suceder en otra ocasión, deberíamos optar por reunir a las familias y hacerlas partícipes del proyecto y de sus propósitos. En ocasiones, es el desconocimiento de la razón por la que la escuela inicia un proyecto, lo que limita su alcance, perdiéndose la oportunidad de hacer cómplices y compañeros/as de viaje a las familias. En torno a cómo se realizaron los agrupamientos, especialmente en torno a qué criterios se utilizaron, es necesario que llamemos la atención sobre los criterios, o más bien los alumnos/as que optaron a realizar un agrupamiento más numeroso (tríos en vez de parejas): una alumna de una etnia minoritaria y con un alto grado de absentismo y un alumno, en proceso de evaluación psicopedagógica que incorpora en su discurso sus “dificultades para leer y escribir”. Si bien, esta agrupación en tríos puede suponer una ayuda para aquellos alumnos/as con mayores dificultades es importante que no se convierta en una estrategia que siempre afecta a los mismos alumnos/as, ya que no siempre tienen por qué ser quienes necesiten mayores cuotas de apoyo.

Al mismo tiempo, debemos estar alertas de que no se convierta, queriendo poner en marcha procesos de apoyo entre iguales, en un nuevo medio de etiquetaje de estos alumnos/as. Por último, respecto a cuáles fueron los roles que cada alumno/a adoptó en los diferentes grupos, debemos señalar que dos importantes aprendizajes: por un lado, la necesidad de que se diseñen actividades en las que todos los alumnos/as puedan aportar sus conocimientos y habilidades, de modo que sus aportaciones al resultado final del trabajo, aunque diversas en forma, sean equivalentes en valor y relevancia para obtener dicho resultado. Por el otro lado, que, si bien los grupos y las relaciones entre iguales se sitúan como estrategias de apoyo y aprendizaje mutuo, no siempre sean los mismos alumnos/as, aquellos que responden en mayor grado a las exigencias de la escuela o son de mayor edad, quienes ejerzan de apoyo de sus compañeros/as de menor edad o con más dificultades en los procesos de tutoría entre iguales. Así, en la experiencia interaulas, tanto implícitamente como explícitamente, partíamos de la premisa de que los alumnos/as de mayor edad (6º de educación primaria), dado que habían participado anteriormente en otro proyecto de voz del alumnado y además tenían conocimientos de trabajo en entornos tecnológicamente mediados, iban a ejercer el rol de tutor/a con sus compañeros/as de 2º. Sin embargo, el desarrollo de la experiencia nos recordó aquello que, desde planteamientos teóricos defendíamos, que la edad no es un criterio de exclusión en los procesos de toma de decisiones. Así vimos cómo, cuando los alumnos/as de menor edad tenían espacios de decisión, demostraban tener la capacidad y el conocimiento necesarios para realizar propuestas y tomar decisiones sobre cómo trabajar y cómo organizarse. De este modo, a lo largo del proceso se rompió este binomio entre alumnos/as de

mayor edad-tutores y alumnos/as de menor edad-tutorandos, para descubrir procesos de intercambio de roles. Esto supuso un importante aprendizaje para los adultos, tanto maestras como investigadoras, pero también para los alumnos/as, especialmente los de mayor edad que vieron cambiar su idea respecto de sus compañeros/as hacia una visión más llena de posibilidades de aprendizaje mutuo.

h) Los espacios de decisión compartida entre alumnado de diferente edad requiere diseñar estrategias que faciliten la escucha de todas las voces.

En esta misma línea, en las experiencias en las que el alumnado tenía diferentes edades (véase la de centro o la que implica dos aulas de educación primaria), fue necesario crear un espacio de decisión compartida. Esto es, gestionar el momento y la forma en la que los alumnos/as iban a tomar decisiones partiendo de la premisa de que, independientemente de la edad de los alumnos/as, todos pudieron participar de la toma de decisiones. Este camino no estuvo exento de complicaciones y de intentos de copar el discurso por parte de los alumnos/as de mayor edad. Y es aquí donde hay que establecer una diferencia entre ambas experiencias. En la experiencia de centro, este espacio compartido se construyó agrupando al alumnado por edades similares y permitiendo que dichas agrupaciones realizaran dos propuestas cada una. Es decir, todos/as pudieron aportar sugerencias, que fueron trasladadas al director, porque se estableció un proceso de cuotas, cada nivel educativo aportaba un número predeterminado de propuestas. De este modo, las propuestas finales no fueron el resultado de un proceso de toma de decisiones deliberativo en el que, todos los alumnos/as implicados, buscaban encontrar aspectos comunes y que satisficieran las necesidades de todos. Si bien finalmente, todos los grupos vieron representadas sus mejoras, no fue resultado de un proceso de reflexión profundo desde el convencimiento de que la escuela, como comunidad, debe dar la bienvenida a todos los alumnos/as. De este modo, el sistema de cuotas no favorece la construcción de un sentimiento colectivo de comunidad que busca el bien común. Además, debemos señalar cómo, el proceso de toma de decisiones llevado a cabo para acordar en cada grupo cuáles iban a ser las propuestas (limitadas en número por el sistema de cuotas) fue la votación. En esta ocasión, son los propios alumnos/as de la experiencia de centro quienes deciden optar por esta estrategia. Las explicaciones pueden ser numerosas, incluso combinarse varias de ellas, y pueden ir desde su utilización por ser la estrategia que utilizaron en las anteriores fases hasta, como parece reflejado en uno de los fragmentos de observación, porque la votación favorece al grupo más numeroso que ve así impuesta su mayoría (masculina en este caso). Esto no hace sino reforzar la idea que se viene repitiendo en las diferentes fases de la votación puede ser una adecuada estrategia inicialmente pero que debe superarse con prontitud ya que es un medio de legitimación del poder que tienen algunos alumnos/as frente a otros/as.

Por su parte, en la experiencia interaulas, el espacio de toma de decisiones compartidas tuvo lugar desde el trabajo explícito de las maestras de participe a todos los alumnos/as implicados, especialmente a los alumnos/as de mayor edad, de la necesidad de que las decisiones dieran respuesta a las necesidades de todos/as. Para ello, fue imprescindible el esfuerzo por gestionar los turnos de palabra, momentos de diálogo con ellos/as sobre el trabajo de las parejas y/o tríos, o recordando insistentemente lo relevante de escuchar y respetar las ideas de todos los miembros de la pareja y/o trío sin buscar que el otro cambie de opinión.

i) Es necesario prestar atención a la incorporación de todas las voces a lo largo de todo el proceso, más allá de los momentos críticos de consulta y deliberación.

Debemos reconocer aquí, que también realizamos aprendizajes de los procesos y actividades que no tuvieron los resultados esperados. Si bien durante el proceso de consulta y deliberación, se diseñaron estrategias que permitieran que todos los alumnos/as participaran sin diferencias de presencia y grado de implicación entre ellos/as, en algunos momentos puntuales del desarrollo de los proyectos de investigación esta característica no fue tomada en cuenta. Por ejemplo, en la experiencia de 4º de educación primaria, si bien la maestra ha implicado a todos los alumnos/as en el desarrollo de las diferentes actividades de documentación llevadas a cabo, cuando los trabajos individuales se presentaron, hubo algunos alumnos/as que no pudieron hacerlo ya que no los habían terminado. Esto produjo que, de una manera implícita y no intencionada, la maestra pusiera de relieve el trabajo de los alumnos/as que, en tiempo y forma, se adaptan a los requerimientos de la escuela, mientras señaló a los alumnos/as que, por tener mayores dificultades o necesitar más tiempo, aún no habían terminado la actividad. Esto, nos invita a estar atentos, a cuestionarnos de manera constante los procesos que llevamos a cabo teniendo presente siempre la necesidad de prestar atención a que las actividades y estrategias de trabajo no contribuyan a aumentar las desigualdades sino a disminuirlas. Del análisis de este hecho, y en comparación con otras experiencias aquí documentadas, aprendimos la necesidad de ser respetuosos con los ritmos y tiempos de cada alumno/a. Este respeto a la diversidad se ha considerado como una ayuda inestimable en el desarrollo de los proyectos en los que el alumnado alcanzaba cuotas más elevadas de poder. Así pudo verse como el respeto de los tiempos de una alumna en el desarrollo de la asamblea, unido a un mensaje de posibilidad de acción, facilitó que pudiera formar parte del debate que estaba en desarrollo. O que alumnos/as, que tradicionalmente no concluyen las tareas educativas en los tiempos escolares marcados, al disponer de un plazo más flexible, pudieran aportar sus trabajos al proyecto común del aula.

Hemos aprendido...	Algunas notas...
<p>Sentido y amplitud de las iniciativas de diseño y desarrollo de las mejoras</p>	<p>El diseño y desarrollo de las propuestas de mejora del alumnado ha dado lugar a iniciativas de diferente alcance: desde trasladar las propuestas a un adulto (maestros/as, director, alcalde, etc.) hasta iniciar una investigación sobre la realidad que se quiere mejorar.</p> <p>La diversidad de los proyectos está marcada por principalmente por el espacio de toma de decisiones del alumnado y el grado de directividad docente.</p>
<p>Algunas lecciones aprendidas</p>	<p>El valor de la escucha de la voz del alumnado como proceso de aprendizaje para los docentes y el alumnado reside principalmente en el proceso de vivenciar un proceso de democracia en la escuela.</p> <p>Es necesario que el alumnado obtenga respuesta a sus propuestas, bien implantándolas, bien, en el caso de que no se puedan llevar a cabo, explicando por qué no de una manera comprensible para todos los alumnos/as.</p> <p>Es importancia que el centro asuma como propio el proceso de dar voz al alumnado para poder ampliar los espacios de participación.</p> <p>Debemos diseñar espacios de coordinación e intercambio de información entre los docentes la esencia del proyecto así como las implicaciones de su desarrollo en la vida del aula y del centro.</p> <p>La visibilidad del proyecto en el centro (paneles, presentación en el claustro o CCP, etc.) se convirtió en una palanca de cambio en el centro, en un elemento que anime la reflexión.</p> <p>Partiendo de una iniciativa concreta se puede repensar el centro como una comunidad que implique a nuevos agentes (familias, asociación de vecinos, ayuntamiento, etc.).</p> <p>Han ofrecido la oportunidad de experimentar nuevos roles docente (menos directivos) y de alumnado (con mayor autonomía y mayor poder de decisión), así como cambios en las relaciones establecidas entre los alumnos/as de diferentes edades.</p> <p>El trabajo de alumnos/as de diferentes edades implica una revisión y priorización del tiempo escolar.</p> <p>Se ha puesto de manifiesto el valor que el apoyo y aprendizaje entre iguales tiene. Atendiendo a criterios de apoyo y diversidad, e intercambiando el rol de quien recibe y da la ayuda.</p> <p>Al priorizar las propuestas de mejora el alumnado debe hacerlo buscando el bien común, es decir, tomando decisiones que representen a todos/as. Para lo cual, los sistemas de cuotas y votación no se presentan como adecuados al no favorecer la construcción de un sentimiento colectivo de comunidad y bien común.</p> <p>El establecimiento de ritmos y tiempos de trabajo flexibles permitió que todos los alumnos/as pudieran realizar sus aportaciones al trabajo común.</p>

Tabla 65. ¿Cuáles son los principales aprendizajes realizados?: Reflexionemos sobre la experiencia y abramos horizontes.

5.4. Reflexionemos sobre la experiencia.

Como se señaló en la fase anterior, la revisión y evaluación de la experiencia forma parte inherente del proceso de desarrollo de la misma por lo que, aunque tiene entidad para ser una fase en sí misma, no debería separarse del proceso que se evalúa. El propósito final de este momento no es una valoración final calificadora sino más bien configurarse como un momento de reflexión sobre lo ocurrido, con el propósito de extraer aprendizajes y abrir nuevos espacios de trabajo. De este modo, se produce el cierre de la experiencia y el punto de inicio de nuevas iniciativas que buscan aumentar el grado de participación de los alumnos/as en aspectos cada vez más nucleares de la vida de la escuela y el aula.

En esta línea, la evaluación de las diferentes experiencias tiene dos momentos claves vinculados con las valoraciones de cada uno de los agentes involucrados: los maestros/as y el alumnado. La idea no es realizar dos valoraciones independientes sino recoger dos miradas sobre un mismo hecho educativo que nos permitan, desde la complementariedad, entender qué sucedió, qué debe ser mejorado y cuáles son los principales aprendizajes encontrados.

Antes de adentrarnos en el análisis de los procesos de evaluación de la experiencia seguido en los centros, es necesario aclarar que en este momento nos vamos a detener a explicar las estrategias de evaluación llevadas a cabo, y en el propio contenido de la misma, poniendo el foco sobre los principales aprendizajes realizados en torno a cómo fomentar la implicación del alumnado en la evaluación de las iniciativas así como sobre los aspectos y características más relevantes del conjunto de la experiencia que nos permitan encontrar nuevos caminos por los que continuar ampliando los espacios de participación y toma de decisiones del alumnado. En este momento, no vamos a realizar un análisis desde el punto de vista metodológico de la investigación, ya se realizó en el marco que tiene tal objeto, sino los aspectos claves de su diseño y desarrollo como estrategia de trabajo en el desarrollo de la experiencia.

5.4.1. ¿Cómo se desarrolló la etapa?

Como se ha señalado anteriormente, existen dos momentos complementarios de análisis de la experiencia, el que realizan los alumnos/as por un lado, y el de los maestros/as por el otro. El propósito de este doble proceso, no es enfrentar miradas y posicionamientos, sino poder obtener la mirada más profunda y completa de la que seamos capaces, de lo que ha sucedido en el proceso de dar voz al alumnado, las estrategias utilizadas, las barreras encontradas y las respuestas para superarlas, y los cambios y aprendizajes experimentados por todos los miembros implicados. De este modo, la imagen que de la experiencia nos devuelven es la más completa posible, porque cuando limitamos, conscientemente o no, la voz de algunas personas eliminamos del lienzo algunos colores, lo cual nos da una perspectiva cromática débil y poco ajustada a la realidad retratada. Sin embargo, desde la escucha sincera de todas las voces podremos situarnos ante el

lienzo que nos muestre la particularidad de nuestra comunidad educativa.

Por tanto, las estrategias de evaluación elegidas deben permitir escuchar la voz de todos los agentes que han participado en la experiencia, sin embargo, el papel y grado de implicación del alumnado dependerá del espacio para tomar decisiones del que dispongan. De este modo, encontremos como algunas experiencias recurren a considerar a los alumnos/as como fuente de información mientras que, en otras ocasiones, el alumnado lidera el diseño y desarrollo de la evaluación de este proceso.

En primer lugar, se presentaran las estrategias de evaluación seguidas por el profesorado para posteriormente detenerse en los diferentes formatos y estrategias de evaluación del alumnado.

En la siguiente tabla, a modo de resumen, presentamos las principales estrategias llevadas a cabo.

Reflexionemos sobre la experiencia.	
Proceso de evaluación por parte de los docentes.	Proceso de evaluación por parte del alumnado.
Entrevista semiestructura individual o en grupo.	<p>Los alumnos/as como fuente de información en la evaluación</p> <p>El Videomatón: un espacio de diálogo sin la presencia adulta</p> <p>Entrevista a los alumnos/as en tríos.</p> <p>Los alumnos/as lideran el diseño y desarrollo del proceso de evaluación.</p> <p>Diseño y desarrollo de la encuesta online.</p> <p>La asamblea conjunta: espacio de diálogo y valoración de la experiencia.</p>

Tabla 66. Principales estrategias de la fase: Reflexionemos sobre la experiencia

a) Proceso de evaluación por parte de los docentes.

En relación al trabajo de evaluación de los docentes cabe señalar que la estrategia utilizada responde al papel que los maestros/as han desarrollado. Así se optó por entrevistas semiestructuradas en unos casos (la experiencia de centro, de aula y entre aulas de educación primaria), mientras en otros se realizaron grupos de discusión (escuela infantil y la que abarca toda la etapa de educación infantil). La elección de una u otra estrategia de evaluación fue tomada en el grupo de trabajo que conforman investigadoras y docentes, si bien la idea partió de las primeras. Así en los casos en los que el trabajo conjunto del profesorado ha sido clave en su desarrollo, se optó por los grupos de discusión mientras que, cuando los docentes desarrollaban un trabajo más individual con los alumnos/as se optó por entrevistas semiestructuradas.

En las iniciativas en las que las propuestas de mejora han hecho uso de las estrategias medidas de consulta, la evaluación ha consistido en la entrevista o grupo de discusión a las maestras, sin una evaluación directa de los alumnos/as,

sino mediada por las maestras.

Independientemente de si se llevó a cabo una entrevista semiestructurada o un grupo de discusión, en ambos casos se decidió que las investigadoras, en su papel de amigas críticas que han desarrollado durante toda la experiencia, diseñasen un guion de entrevista y que fueran ellos/as los interlocutores de los docentes. El propósito no era conseguir aseveraciones rotundas y cerradas sobre lo ocurrido, sino más bien crear espacios que invitasen a la reflexión sobre la experiencia por parte de los docentes involucrados. Por ello, el guion planteaba cuestiones de cada una de las fases de la iniciativa con el propósito de analizarlos y hacer propuestas de mejora. En ningún caso, el guion de preguntas buscaba cerrar de manera predeterminada el diálogo y los temas a tratar, más bien su principal función era estructurar el debate e intentar que, ningún tema de relevancia, se quedase sin reflexionar. Si bien, remitimos al marco metodológico para un análisis más profundo de esta estrategia de investigación, a continuación recogemos los principales tópicos o ámbitos sobre los que se vertebró la conversación, así como el propósito de plantear estos temas.

Tópicos	Sentido de debatir estos aspectos
Mirada compartida a la participación del centro	Análisis sobre las estrategias y formatos utilizados para animar la reflexión sobre la cultura participativa del centro.
Proceso de consulta y deliberación al alumnado	Reflexión sobre las estrategias de consulta y deliberación al alumnado que se han puesto en marcha, las dificultades encontradas y si han permitido escuchar la voz de todos los alumnos. Pensar sobre estrategias alternativas.
Desarrollo del proyecto	Reflexión sobre las estrategias de utilizadas para el desarrollo de las experiencias atendiendo a la diferente naturaleza de cada una de ellas, las dificultades encontradas así como el grado de participación y toma de decisiones del alumnado. Pensar sobre estrategias alternativas.
Evaluación de la experiencia	Reflexión sobre las estrategias de evaluación al alumnado que se han puesto en marcha, las dificultades encontradas y si han permitido escuchar la voz de todos los alumnos. Pensar sobre estrategias de evaluación alternativas.
Mejoras percibidas	Reflexión sobre los cambios percibidos por los docentes y que están ligados, directa o indirectamente, al desarrollo de la experiencia de voz del alumnado.
Cierre	Dejar un espacio donde puedan exponer sus preocupaciones, pensamientos o ideas sobre la experiencia y que no han sido recogidas en las preguntas

Tabla 67. Tópicos y propósitos de la entrevista de evaluación con los docentes

Debemos llamar la atención sobre el hecho de que propusimos en algunas de las experiencias realizar una observación como medio de análisis de los cambios

que se han generado partiendo de las propuestas de los alumnos/as, y de los procesos y modos de relacionarse que se han visto modificados. Para ello, era imprescindible que, la mayor parte de las propuestas de los alumnos/as recibieran respuesta. Sin embargo, como hemos señalado anteriormente, dado que algunas de las iniciativas concluyeron en los últimos días de curso, se trasladó dicha observación al inicio del curso siguiente. Sin embargo, debemos señalar que no se llevaron a cabo. En algunos casos, porque los centros decidieron iniciar otros proyectos con el nuevo curso y no dedicaron espacio a este último momento de evaluación, en otros casos, porque las docentes abandonaron el centro a través de un concurso de traslados o por enfermedad.

P.: Y pensando ya ahora en cómo se ha hecho la evaluación del Proyecto con los alumnos. Bueno, cómo se ha llevado a cabo, si nos puedes contar y qué dificultades habéis encontrado.

R.: Evaluación con los alumnos. La evaluación ahora mismo, yo creo que hay que hacerla a posteriori. Es decir, ellos han aportado, han trabajado, se han organizado y nos han dado ideas. Nosotros hemos filtrado, hemos intentado pues organizarlas y ahora son ellos los que nos tienen que evaluar a nosotros. Ellos han puesto todo lo que han podido, y lo han... entonces ahora, la evaluación viene por los dos lados, entonces no les podemos pedir más a ellos ahora que lo que han hecho. Han dado su idea, y a nosotros ahora nos tienen que juzgar a ver si somos capaces de atender sus peticiones, y luego si vemos que no, pues eso, pero el proceso en sí como tal yo creo que hay que evaluarle muy bien. La evaluación final, por su parte es buena, ahora nos falta la nuestra. Y luego claro, ver que el centro el año que viene, si nosotros empezamos a hacer actuaciones de este tipo, ya no son nuestras, ya son de todos. Y lógicamente ellos tienen que cumplir su parte, digamos, organizarse, no tener dificultades, conflictos y tal y habrá que seguir una evaluación constante de ver dónde nos hemos pasado, donde no hemos llegado, donde ha fallado el proceso, el resultado. Pero vamos, todavía el proyecto para mí no está acabado hasta que no veamos realidades.

(JAB_centro_EVALUACIÓN_DIR)

b) Proceso de evaluación por parte del alumnado.

En relación a la evaluación directa de la experiencia por parte del alumnado se puede establecer un continuo, atendiendo al grado de participación y poder de toma de decisiones de los alumnos/as en el diseño y desarrollo de las estrategias de evaluación, que va desde la consideración de los alumnos/as como fuente de información hasta evaluaciones donde el alumnado lideraba el diseño y desarrollo de la misma.

En la siguiente tabla, a modo de resumen, presentamos las principales estrategias llevadas a cabo.

Proceso de evaluación por parte del alumnado.

Los alumnos/as como fuente de información en la evaluación.

El Videomatón: un espacio de diálogo sin la presencia adulta.

Entrevista a los alumnos/as en tríos.

Los alumnos/as lideran el diseño y desarrollo del proceso de evaluación.

Diseño y desarrollo de la encuesta online.

Proceso de evaluación por parte del alumnado.

La asamblea conjunta: espacio de diálogo y valoración de la experiencia.

Tabla 68. Principales estrategias de la evaluación por parte de los alumnos/as.

b.1) Los alumnos/as como fuente de información en la evaluación

A continuación, presentamos diferentes estrategias de evaluación de las experiencias de voz del alumnado emprendidas en las escuelas que forman parte de este trabajo de investigación, que se caracterizan porque el papel que adquieren los alumnos/as es de fuentes de información. Los maestros/as son los que diseñan, en el equipo de trabajo, junto con los investigadores, la estrategia y formato de consulta y los alumnos/as aportan la información más relevante sobre, cómo se ha desarrollado la experiencia y cómo se puede iniciar una nueva iniciativa de voz del alumnado.

b.1.1 El Videomatón: un espacio de diálogo sin la presencia adulta

Esta estrategia fue seleccionada en el equipo de trabajo de la experiencia de centro. El Videomatón consiste en la creación de un espacio, en este caso en el salón de actos del centro, donde hay una cámara de video que grababa ininterrumpidamente y donde los alumnos/as entraban para dejar sus opiniones sobre la experiencia.

En la siguiente tabla, a modo de resumen, presentamos las principales características de la estrategia.

El Videomatón: un espacio de diálogo sin la presencia adulta

En el salón de actos, del centro se sitúa una cámara grabando ininterrumpidamente. Este espacio es un lugar donde los alumnos/as puedan dialogar libremente sin la presencia de ningún adulto.

Los representantes de las diferentes aulas, frente a la cámara, realizan una evaluación de la experiencia y aportan ideas sobre posibles objetos de consulta de nuevas iniciativas.

Además de las indicaciones sobre el tono de voz y mirar a la cámara, los alumnos/as tienen las siguientes preguntas-guía:

- ¿Qué ha sido lo mejor sobre la consulta de los recreos?
- ¿Qué ha sido lo peor sobre la consulta de los recreos?
- ¿Sobre qué otros temas crees que deberían consultaros?

Es necesario organizar el tiempo académico de modo que los representantes dispongan de momentos suficientes a lo largo de la jornada para acudir.

Requiere de un compromiso de privacidad con los alumnos/as de modo que, se respete su anonimato e incluso su petición de que su opinión no sea vista ni compartida con otros docentes y/o alumnado.

Tabla 69. Principales características de la estrategia: El Videomatón: un espacio de diálogo sin la presencia adulta.

En este proceso de evaluación participan los alumnos/as que habían sido elegidos como representantes de sus compañeros/as, es decir, los delegados/as de

cada clase y los secretarios/as que aleatoriamente se eligieron en las asambleas. Conscientes de que todos los alumnos/as no iban a pasar por la grabación, les ofrecimos a los alumnos/as, a través de sus docentes, la oportunidad de que aquellos/as que voluntariamente quisieran acudir lo hicieran. La realidad nos mostró que ningún alumno/a, que no fuera representante, pasó por la sala. Las causas por las que optaron por no participar pueden ser varias: por una elección personal de no participar o sus maestros/as no les comunicaron esta posibilidad o no les ofrecieron el espacio y tiempo para hacerlo. Cabe recordar que algunos docentes, estaban molestos con todo este proceso de participación ya que entendían que era un tiempo no invertido en la enseñanza de aprendizajes instrumentales. Sin lugar a dudas, y como aprendizaje para nuevas experiencias, debemos cuidar qué la información llegue sin error a todos los alumnos/as y que todos, tengan las mismas posibilidades de participar.

En segundo lugar, debemos destacar otra barrera en el proceso de escucha de todas las voces ligada al papel de los representantes. Tal y como ocurriese en la asamblea de representantes y en la posterior reunión con el director, nosotras considerábamos que estos alumnos/as eran los depositarios de las opiniones de sus compañeros/as. Sin embargo, dado que no se generó un espacio de encuentro entre representantes y representados, sino que se dejó a la voluntad docente, la mayor parte de los representantes no tuvieron la oportunidad de disponer de un espacio y tiempo educativo para conversar y debatir con sus compañeros/as que ideas y propuestas querían trasladar en la evaluación. Nuevamente, esto supuso una clara barrera en el desarrollo de esta estrategia, mostrándonos la necesidad de revisar los procesos de representación como estrategias de voz del alumnado.

P.: Pensando en cómo se ha evaluado el proyecto, ¿cómo se ha llevado a cabo?, ¿cuál ha sido el proceso por el cual los alumnos/as han podido evaluar el proyecto?

R.: [...] Sí que se ha hecho un vídeo maratón al final pero no se ha hecho de una manera... ni siquiera lo han preparado o han hablado todos los niños, han hablado los representantes, bueno, en ese sentido esa parte sí está muy bien. Se ha hecho un vídeo maratón donde los niños, con unas preguntas, contestaban qué les había parecido y así, pero los representantes hablaban como por ellos mismos porque tampoco nos ha dado tiempo a que ellos representen la voz de todos los niños de su clase. O sea, hubiese sido interesante que esos representantes hubiesen preguntado, hubiesen hecho esas preguntas a los de su clase y las hubiesen llevado a la vídeo maratón o a... o sea, al final son los representantes los que hablan.

(JAB_centro_EVALUACIÓN_ORI)

La sala del Videomatón como definimos anteriormente fue el salón de actos. Esta sala se configuró como un espacio por y para los alumnos/as, en el que se optó porque no hubiera presencia docente. Se tomó esta decisión con la clara intención de que los alumnos/as sintieran la libertad de poder explicar y opinar sobre lo que considerasen relevante sin las reticencias que puede provocar la presencia de ciertos docentes que, como hemos visto en el desarrollo de la experiencia, especialmente en las asambleas, limitan las posibilidades de opinión de los alumnos/as. Esta decisión, tenía implicaciones posteriores, por ejemplo, adoptamos el compromiso con el alumnado de que sus aportaciones tan sólo las

íbamos escuchar el equipo investigador y que nosotros, seríamos las mediadoras de sus palabras hacia los maestros/as. Un compromiso que llegó hasta la aceptación de que, si ellos/as lo deseaban, sus opiniones, parcial o totalmente, podían ser privados y no ser utilizados. En este caso, este compromiso lo aceptamos las investigadoras, quienes realizábamos el visionado de las imágenes, sin embargo, este puede ser asumido por un docente del centro, por ejemplo, el orientador/a, o por un alumno/a una vez que nosotras ya no nos encontremos en el centro.

En la sala, además de una cámara grabando, los alumnos/as encontraban una tarjeta con las siguientes preguntas: ¿Qué ha sido lo mejor sobre la consulta de los recreos? ¿Qué ha sido lo peor sobre la consulta de los recreos? ¿Sobre qué otros temas crees que deberían consultaros? Estas pretendían ser un apoyo, una guía para que elaborasen su discurso, pero en ningún caso, limitaba la posibilidad de aportar otras ideas.

Antes de comenzar la sesión en la que los alumnos/as se estaban solos/as ante la cámara, las investigadoras les dábamos las oportunas directrices sobre el tono de voz o qué mirasen a la cámara.

P: lo que hicisteis en esa actividad y sobre esa actividad es sobre lo que os vamos a preguntar ¿vale? Os vamos a pedir que nos contéis algunas cosas sobre esa actividad, que solo sean tres cosas. En primer lugar, lo que más os gusta de esa actividad ¿vale? Pero id pensándolo y luego lo contáis aquí (señala a la cámara). Nosotros nos vamos a marchar y contad lo que queráis. En segundo lugar, lo que menos os gusta de esa actividad, si hay algo que no os gusta, qué no os gustó. Finalmente, cuál es sobre lo que os gustaría opinar, sobre qué otras cosas os gustaría que os preguntasen. ¿Vale? Os dejamos aquí las preguntas, miradlas entre los tres. Id pensando en ellas y luego cuando hayáis terminado de pensarlo, miráis hacia el ordenador; miráis hacia la cámara y habláis alto para que se os pueda oír. ¿Vale? Y nos constáis lo que os apetezca contarnos ¿vale? Os dejamos para que lo penséis. Recordad levantar la cabeza y mirar hacia allá ¿vale? Alto para que se os oiga bien.

(JAB_centro_EVALUACIÓN_ALUMNOS_2_2)

Imagen 36. Videomatón.

A continuación, en la siguiente tabla, se recogen, a modo de resumen, las principales barreras y apoyos encontrados.

El Videomatón: un espacio de diálogo sin la presencia adulta	
Las principales dificultades encontradas	Las principales ayudas y apoyos encontrados
<p>Organización del tiempo y espacio para que los alumnos/as puedan dejar su opinión.</p> <p>La selección de la persona que asume el compromiso de visualizar la grabación y mantener el anonimato si es que los compañeros/as lo solicitan.</p>	<p>La no presencia de adultos en el momento de la grabación y el compromiso del anonimato favorece un diálogo auténtico.</p> <p>Escucha de cómo se desarrolló la experiencia desde el punto de vista del alumnado favorece el análisis y la concreción de las propuestas de mejora.</p>

Tabla 70. Principales barreras y apoyos encontrados en la estrategia: El Videomatón: un espacio de diálogo sin la presencia adulta.

b.1.2 Entrevista a los alumnos/as en tríos.

Esta estrategia fue seleccionada en el equipo de trabajo en la experiencia vinculada al aula de educación primaria.

En la siguiente tabla, a modo de resumen, presentamos las principales características de la estrategia.

Entrevista a los alumnos/as en tríos
<p>En grupos de tres personas, los alumnos/as son entrevistados por la investigadora.</p> <p>Las preguntas que se les plantea son:</p> <ul style="list-style-type: none"> — En general, ¿qué te ha parecido la actividad sobre “Tu barrio”? — ¿Qué has aprendido en ella? — ¿Cómo te has sentido en la actividad? — ¿Qué es lo que más te ha gustado? — ¿Qué es lo que menos te ha gustado? — ¿Cuáles son las cosas que te preocupan y sobre las que te gustaría saber más? <p>El propósito es que a través de las preguntas se genere el espacio para que los alumnos/as piensen sobre la experiencia y propongan futuros objetos de mejora.</p>

Tabla 71. Principales características de la estrategia: Entrevista a los alumnos/as en tríos.

En este caso, optamos por realizar entrevistas a los alumnos/as en grupos de tres. Utilizamos el salón de actos y la cámara que allí grababa como espacio de diálogo. Está actividad excedió el tiempo y espacio de la clase de conocimiento del medio, materia en la que se enclava el proyecto, de modo que, como ocurriese en otros momentos del proyecto, la actividad se incorporó en el transcurso de otras materias. Es de señalar, la flexibilidad y preferencia que la maestra mostraba de modo que las actividades del proyecto disponían del espacio que fuese requerido por los alumnos/as.

Así, los alumnos/as, acudían al espacio donde nos encontrábamos esperándoles. Si bien, la maestra ya les había informado sobre la actividad de evaluación, consideramos importante explicarles de nuevo el propósito, por un lado, buscábamos conocer su opinión sobre cómo se había llevado a cabo la

experiencia y, por el otro, cuáles podían ser los objetos de mejora de próximos proyectos.

En este caso, al ser una entrevista, sí que había presencia de un adulto, en este caso yo como investigadora, que les trasladaba las siguientes preguntas:

- En general, ¿qué te ha parecido la actividad sobre “Tu barrio”?
- ¿Qué has aprendido en ella?
- ¿Cómo te has sentido en la actividad?
- ¿Qué es lo que más te ha gustado?
- ¿Qué es lo que menos te ha gustado?
- ¿Cuáles son las cosas que te preocupan y sobre las que te gustaría saber más?

Uno de los aspectos más relevantes de esta estrategia es el modo en el que se confeccionan los tríos. En una reunión previa con la maestra, le trasladamos la necesidad de que cuidar la configuración de los grupos ya que somos conscientes de que este es uno de los puntos decisivos del desarrollo de esta estrategia de evaluación. La configuración de los tríos fue realizado por la maestra, respetando los grupos de trabajo que han funcionado durante la experiencia. Era muy relevante que las agrupaciones permitieran a todos los alumnos/as sentirse a gusto y respetado en el diálogo con sus compañeros/as.

Es destacable el agrupamiento formado por dos alumnos/as y la profesora de apoyo. Una de las principales preocupaciones que de manera transversal está presente a largo de toda la experiencia era que se diseñasen estrategias que permitieran a todos los alumnos/as aportar sus propuestas e ideas así como participar de los procesos de toma de decisiones. De este modo, nos preocupaba que los alumnos/as que más dificultades tienen para expresarse y dialogar, no encontraran el espacio dentro del diálogo de los tríos en el que dar su opinión. Es por ello, que se optó porque la maestra de apoyo, presente en todo el proceso como facilitadora de la voz de los alumnos/as con más dificultades, estuviera presente en esta estrategia facilitándoles el apoyo necesario.

P.: Y cuéntanos un poco cómo se hizo y qué dificultades crees tú que ha habido en ese proceso o qué cosas deberíamos cambiar en cómo se hizo.

R.: Bueno, pues la verdad es que no hubo ninguna dificultad porque recuerdo que hicimos un sistema de grupos, ¿verdad? Es decir, participábamos no sé si eran tres o cuatro, en función de los alumnos que había en clase, y me distéis las pautas estupendamente, no hubo ningún problema, entonces tal y como ellos normalmente venían trabajando, los grupos se agruparon también para bajar. Sí que les ponía no sé, la cuestión de, oye, tiene que haber alguien que hable, que no sean los tres muy tímidos, que no sean... pero en fin, no como decidiéndolo yo, sino ellos mismos, que dijeran, “Ah, sí, pues mira, fulanita que habla más que yo, pues mira, que venga conmigo, que me acompañe, que no sé qué que no sé cuántos”. Y luego tuvimos un poquito de problema a la hora de bajar a $N(A)$, a A (A) y $D(A)$ para que no pareciera que era un grupo independiente aparte y no sé qué no sé cuántos, y en eso $C(D)$ lo bordó porque fue cuando intervino ella y dijo, “yo también quiero participar, ¿por qué...? Pues vosotros que venís conmigo, ¿por qué no me dejáis bajar con vosotros?” Es decir, se tomó con naturalidad y sin hacer ningún tipo de diferencias entre ellos y muy bien funcionó. El reparto, los grupos que bajaron, como bajaron, las expectativas que tenían, lo contentos que

venían después de haber hablado... yo no sé tú, ¿por qué?, yo no estuve abajo escuchando las entrevistas, me imagino que algunos grupos darían más juego que otros, esto es evidente, pero tampoco... claro, yo hubiera podido hacer los grupos mucho mejor en el sentido de que dieran mucha más vidilla a la entrevista, pero quería que ellos también se agruparan teniendo en cuenta sus gustos y sus preferencias.

(JAB_aula_EVALUACION_MAESTRA)

En el siguiente fragmento, se ejemplifican algunas de las diferentes estrategias que puso en marcha la maestra de apoyo con el fin de facilitar la implicación de los alumnos/as. Principalmente el trabajo de apoyo se concentró en dos aspectos: en primer lugar, facilitando que los alumnos/as comprendieran las preguntas de evaluación, de modo que la maestra las reformulaba, explicaba repetidas veces o ejemplificaba para favorecer su comprensión. El segundo foco de apoyo estaba ligada al proceso de elaboración de la respuesta. En este caso, la maestra tenía como consigna no modificar ni dirigir las ideas de los alumnos/as, ella debía ofrecerles ayuda para elaborar un discurso, no necesariamente extenso, sobre cómo habían vivido ellos/as la experiencia.

PA (Profesora Apoyo): tu nombre (en susurros)

R1: C.

PA: y yo D.

R1: y yo soy D.

R2: hola, yo soy N.

P hay que hablar un poco alto N.. ¿Qué os ha parecido la actividad sobre vuestro barrio?

R1. Bien

R2. Muy interesante

P ¿por qué os ha parecido bien y muy interesante?

R1. Porque tiran basura

R2. Porque hemos ayudado a cuidar, hemos ayudado al barrio (PA Le susurra algo a R1 que no escucho. Él le repite lo que debe decir)

PA: nos ha parecido muy bien porque

R1. Porque el autobús

PA: escucha, nos ha parecido muy bien ¿por qué?

PA (susurro) por las cosas de...

R1: cosas de... del barrio (susurrando a PA, ella asiente) del barrio.

P ¿qué más cosas habéis aprendido?

R2. A las quejas que hay en el barrio R1 asiente con la cabeza y se miran R1 y R2

PA les anima a que hablen más

R2: y que tiran mucha basura

P ¿algo más?

R1: pues...

PA susurra algo que no se oye

R1 cómo hay que ayudar al barrio

PA a mejorar el barrio (le susurra lo que debe decir)

R1: a mejorar el barrio

PA (en voz alta): hemos aprendido que nosotros también podemos colaborar para que...

R2 el barrio

PA para mejorar

R1 para mejorar

PA para mejorar el barrio, que no lo tienen que hacer todo los demás, que también nosotros vemos las cosas y podemos intervenir para decirles a otras personas qué vemos, qué nos gusta, qué no nos gusta, cuál es nuestra opinión de lo que pasa en el barrio, qué cosas pueden cambiar. (Les anima a hablar). Yo he hecho la actividad un poquito, contarle vosotros que la habéis hecho entera.

R2. Que nos lo hemos pasado muy bien haciendo la actividad (PA con un gesto le indica que hable más alto)

R2. Sacando las fotografías, denunciando, escribiendo la carta, eh.. .haciendo powers[presentaciones en power point]... eh... y...

(JAB_aula_EVALUACION_ALUMNOS)

Imagen 37. Entrevistas de evaluación a los alumnos/as de 4º EP.

A continuación, en la siguiente tabla, se recogen, a modo de resumen, las principales barreras y apoyos encontrados.

Entrevista a los alumnos/as en tríos.	
Las principales dificultades encontradas	Las principales ayudas y apoyos encontrados
<p>Organización del tiempo y espacio para que los alumnos/as puedan dejar su opinión.</p> <p>Establecimiento de los tríos de modo que sean equilibrados y permitan que todos los alumnos/as puedan expresar su opinión</p>	<p>La no presencia de adultos en el momento de la grabación y el compromiso del anonimato favorece un diálogo auténtico.</p> <p>El apoyo prestado por la maestra de apoyo educativo facilitando la participación de los alumnos/as con más dificultades.</p> <p>Escucha de cómo se desarrolló la experiencia desde el punto de vista del alumnado favorece el análisis y la concreción de las propuestas de mejora.</p>

Tabla 72. Principales barreras y apoyos encontrados en la estrategia: Entrevista a los alumnos/as en tríos.

b.2) Los alumnos/as lideran el diseño y desarrollo del proceso de evaluación

Tal y como se viene relatando en las diferentes fases y momentos de las experiencias aquí documentadas, los alumnos/as en cada una de ellas han tenido diferentes grados de implicación. Es por ello que en este último momento de las experiencias estas diferencias se hacen evidentes de nuevo. Así anteriormente hemos relatado dos estrategias elegidas como medio de evaluación donde los alumnos/as han tenido una implicación como fuente de información, donde el protagonismo docente en el diseño de la misma es amplio. A continuación, nos gustaría detenernos en las estrategias de evaluación que se llevaron a cabo en la experiencia de trabajo conjunto de las dos aulas de educación primaria (2º y 6º EP), donde el alumnado era quien lideraba el proceso de diseño y desarrollo de la evaluación.

En esta experiencia el proceso de evaluación tuvo dos momentos diferenciados pero complementarios. En primer lugar, los alumnos/as diseñaron y respondieron un cuestionario online en pareja o tríos, posteriormente, se realizó una asamblea conjunta entre ambas clases. La combinación de ambas estrategias responde a la necesidad de crear un espacio donde todos los alumnos/as puedan hacer su aportación. Utilizar diferentes lenguajes, escritos y orales principalmente, permitía a todos los alumnos/as hacer sus aportaciones. En primer lugar, las aportación que hacían todos los agrupamientos a través del cuestionario permitía que tuvieran el suficiente tiempo para pensar sobre su valoración de la experiencia así como recoger las ideas de todos/as. Posteriormente, en el desarrollo de la asamblea conjunta, los alumnos/as encontraban el espacio, de poder ampliar y profundizar en sus ideas y propuestas.

P.: Vale. ¿Qué dificultades ves que ha tenido ese proceso de evaluación? [...]

R.: Yo creo que la evaluación aparte de la rapidez ha estado bastante bien, porque lo que te digo, hicimos en gran grupo y luego hubo un segundo, que ahora me estoy acordando, hace tanto ya, hubo una segunda fase en la que ellos por parejas iban contestando ya individualmente por escrito a esas preguntas, o sea, que creo que ha estado bastante bien porque tuvieron dos momentos de reflexión y oyeron a todos [...]

(JDH_EVALUACION_2)

En la siguiente tabla, a modo de resumen, presentamos las principales características de la estrategia.

Los alumnos/as lideran el diseño y desarrollo del proceso de evaluación	
Diseño y desarrollo de la encuesta online.	La asamblea conjunta: espacio de diálogo y valoración de la experiencia.
Diseño por parte de un grupo de alumnos/as de una encuesta online sobre el desarrollo de la experiencia. Las preguntas son de carácter abierto en su mayoría:	Desarrollo de una asamblea conjunta de ambas clases. El propósito era doble: realizar una de la evaluación de la experiencia y proponer algunas mejoras y propuestas de futuro.

Los alumnos/as lideran el diseño y desarrollo del proceso de evaluación	
<ul style="list-style-type: none"> — ¿Qué es lo que más os ha gustado del proyecto? — ¿Y lo que menos os ha gustado? — Este proyecto me ha parecido ... — ¿Quieres hacer algún comentario más? <p>Las parejas y/o tríos de trabajo deben contestar de manera conjunta a la encuesta.</p>	<p>Las tutoras ejercen de moderadoras y una de las alumnas documenta fotográficamente el proceso.</p>

Tabla 73. Principales características de la estrategia: Los alumnos/as lideran el diseño y desarrollo del proceso de evaluación.

b.2.1 Diseño y desarrollo de la encuesta online.

La primera de las estrategias que se llevó a cabo fue el diseño y desarrollo de un cuestionario online. Los alumnos/as de 6º presentaron a las docentes y a sus compañeros/as de 2º la posibilidad de realizar la evaluación a través de esta estrategia presumiblemente porque fue el instrumento que ellos/as habían experimentado el año anterior en la experiencia de voz el alumnado que desarrollaron. Debemos señalar que no se creó el contexto de pensar en nuevas opciones, bien porque el tiempo escolar estaba a punto de terminar, bien porque se consideró adecuada la estrategia por parte de todos/as. Si bien, la estrategia alcanzó su propósito, siempre que sea posible, debíamos situar a los alumnos/as ante el reto de pensar diferentes alternativas así como de analizar las posibilidades y limitaciones de las mismas a fin de encontrar la estrategia más adecuada.

El proceso de diseño de la encuesta fue liderado por un grupo de alumnos/as de 6º y su maestra. Así, los alumnos/as elaboraron una primera versión de las posibles preguntas que la maestra revisó, entablándose un diálogo sobre si esas cuestiones abarcaban todos los aspectos claves de la experiencia.

Dado que durante toda la experiencia las nuevas tecnologías han sido recursos constantes en su desarrollo, los alumnos/as realizaron la encuesta a través de una de las aplicaciones de google (“formularios”). Esta aplicación además de ser una herramienta sencilla de construcción de encuestas tiene ligado un procesador que importa las respuestas a una hoja Excel desde la cual se puede acceder a las respuestas de cada pregunta. Estas herramientas de trabajo, se han convertido en un medio con el que los alumnos/as se sienten cómodos y seguros lo que facilita que el instrumento no suponga una barrera para escuchar su voz. Una vez diseñada, esta fue insertada en el blog que los alumnos/as utilizaban para documentar el proyecto con el objetivo de que los alumnos/as tuvieran un acceso asequible a la misma. A continuación, se muestra una imagen del resultado final de la encuesta.

Evaluación Proyecto 6+2. "Mi lugar favorito"

Nos gustaría que dediquéis 5 minutos a contestar estas preguntas. Nos interesa mucho vuestra opinión sobre el trabajo que habéis realizado este curso. Es necesario que lo rellenéis en compañía de vuestras parejas de trabajo.

¿Qué es lo que más os ha gustado del proyecto?

¿Y lo que menos os ha gustado?

¿Cómo os habéis sentido trabajando en parejas o trios?

Este proyecto me ha parecido...

1 2 3 4 5

Nada interesante ● ● ● ● ● Muy interesante

¿Quieres hacer algún comentario más?

Imagen 38. Encuesta de evaluación del proyecto de dos aulas de primaria trabajando juntas.

Como refleja la imagen, el cuestionario fue diseñado con la idea de que fuera breve, accesible a todos/as pero que, al mismo tiempo, recogiera los temas o aspectos más relevantes y característicos de la experiencia. Para ello, las preguntas respondieron a un diseño abierto de respuesta. La aplicación utilizada, permite elegir diferentes opciones de preguntas, desde aquellas con espacios abiertos para escribir hasta preguntas con opciones cerradas y prefijadas. En este caso, los alumnos/as decidieron que las preguntas fueran amplias y abiertas favoreciendo que cada alumno/a pudiera exponer y extenderse en su explicación hasta donde considerase oportuno. Tan sólo una de las preguntas ("este proyecto me ha parecido..."), que buscaba una valoración global de la experiencia, tiene opciones graduadas desde nada interesante a muy interesante.

Preguntas	Tipo de pregunta
¿Qué es lo que más os ha gustado del proyecto?	Espacio libre para que escriban su opinión.
¿Y lo que menos os ha gustado?	Espacio libre para que escriban su opinión.
Este proyecto me ha parecido...	La valoración de 1 a 5 en nivel de interés.
¿Quieres hacer algún comentario más?	Espacio libre para que los alumnos/as puedan expresar cualquier otra opinión.

Tabla 74. Preguntas de la encuesta de evaluación del proyecto de dos aulas de primaria trabajando juntas.

Si bien, como hemos señalado anteriormente, a lo largo de la experiencia los recursos tecnológicos han sido una constante y un medio para el desarrollo de la misma, debemos reconocer que hay diferencias de manejo, además de las variabilidades individuales, entre ambas aulas. Los alumnos/as de 6º aprenden con regularidad en un medio tecnológicamente mediado, cada uno de ellos/as dispone de un ordenador que, en algunas materias es un recurso habitual. Sin embargo, los alumnos/as de 2º no disponen de estos recursos, si bien en su aula hay una pizarra digital y un ordenador, en su proceso de enseñanza-aprendizaje no están tan

presentes como en el de sus compañeros. Esta diferencia implicaba diferentes grados de familiaridad y dominio de los recursos tecnológicos entre los alumnos/as de 6º y de 2º. Esto se convirtió en una preocupación, constante a lo largo de la experiencia y presente también en la evaluación. Por ello, estuvimos atentos a que estas diferencias no supusieran una barrera, sin embargo, el apoyo entre iguales permitió superar esta dificultad inicial:

P.: Pensando en cómo se ha hecho la evaluación del proyecto por parte de los alumnos, cuéntanos cómo se ha llevado a cabo y qué dificultades habéis encontrado.

R.: Bueno, en principio... hemos hecho varios tipos de evaluación, ha habido una evaluación realizada con herramientas TIC a través de un formulario en Google Docs, y que colocamos en el blog del centro, y bueno, ningún problema porque este grupo, bueno, el grupo de sexto tiene ahora mismo un aprendizaje y una autonomía en los medios que permite que esto lo puedan hacer. Pero es que lo curioso del caso es que los chicos de segundo, o sea, no han tenido... y los de sexto estaban asustados, realmente que cuando se sientan delante de un ordenador y les explican cómo hay que hacer una encuesta pues no tienen ninguna pega, que la resuelven en tres minutos los dos y se han puesto muy bien de acuerdo y lo han hecho, ese tema de elaboración lo hemos resuelto bien.

(JDH_EVALUACION_1)

b.2.2 La asamblea conjunta: espacio de diálogo y valoración de la experiencia.

Una vez los alumnos/as habían respondido a la encuesta, se llevó a cabo una asamblea conjunta en la que estaban presentes las dos maestras, los alumnos/as de las dos aulas y las investigadoras. La elección de la asamblea como estrategia de evaluación responde a la familiaridad que los alumnos/as tienen con su desarrollo, lo que se convierte en un apoyo para que se convierta en un espacio donde compartir ideas, debatirlas y llegar a acuerdos.

Luego, otros momentos de evaluación como ha sido la Asamblea, pues lo mismo una Asamblea, ellos están ya acostumbrados a hacer Asamblea, el grupo de segundo porque habitualmente lo hacen en su clase y en tutorías, el grupo de sexto porque ya llevamos mucho tiempo también trabajando el formato de Asamblea entonces ellos se sienten cómodos, se sienten libres para opinar y para expresar aquello que tienen que expresar y argumentar; y ha sido, vamos, yo creo que ha sido fácil pero luego pues hay una evaluación también del día a día, y que ellos transmiten.[...] Entonces en ese aspecto las evaluaciones que hemos hecho bien fáciles, yo creo que fáciles, ellos han expresado lo que querían contar y yo creo que nos hemos dado por enterados pues de lo que han sentido, cómo lo han sentido y los resultados a los que hemos llegado.

(JDH_EVALUACION_1)

El propósito de la evaluación en todas las experiencias es doble: por un lado, hacer una valoración de la experiencia, por el otro, realizar propuestas sobre futuros objetos de mejora como inicio de nuevos proyectos. De este modo, la asamblea ofreció un espacio de diálogo donde poder ampliar las observaciones que habían realizado en el cuestionario así como para hacer propuestas para próximos años.

Esta asamblea se dividió en dos partes: en primer lugar, los alumnos/as realizaron una valoración del proyecto, para, posteriormente, explicar y presentar a sus compañeros/as los resultados de su trabajo en parejas y/o tríos. Sobre este

segundo momento ya hemos reflexionado en la fase anterior, por lo que ahora tan sólo nos detendremos en el proceso de evaluación de la experiencia.

Dado que algunos/as alumnos/as no habían finalizado previamente a la asamblea el cuestionario, no disponíamos de datos que presentar inicialmente. Como puede reflejarse, la falta de tiempo es una constante en las experiencias. Esta asamblea se llevó a cabo en la última semana de clase y la encuesta fue resultado por los alumnos/as en tiempos escolares que no eran los reservados inicialmente para el proyecto. Fue a través de la colaboración del resto de maestros/as de 6º cuando se encontraron los tiempos y espacios para que los miembros de las parejas coincidiesen para realizar la encuesta.

Si bien, la falta de tiempo no facilitó que las maestras dispusieran de los resultados de la encuesta previamente a la asamblea, este no fue una barrera en el desarrollo de la misma. Las maestras buscaron un tiempo y espacio que les permitiera que el diálogo se prolongase hasta donde los alumnos/as necesitaran.

Imagen 39. Asamblea de evaluación.

En su desarrollo, debemos destacar como las maestras, al igual que en las anteriores ocasiones, adquirieron el rol de moderadoras, especialmente la maestra de 6º dado que la otra maestra prefirió estar en un segundo plano que le permitiera observar las estrategias que utilizaba su compañera. Por su parte, las investigadoras adoptamos el papel de observadoras y una de las alumnas de 6º fue

la encargada de documentar fotográficamente la sesión.

Al igual que ocurriese en los demás momentos de la experiencia, la asamblea de evaluación buscaba ser un espacio de diálogo, donde cada opinión es respetada y tenida en cuenta. Con el propósito de estructurar y facilitar el diálogo, y abordar las dos finalidades de esta evaluación, las maestras disponían de tres preguntas abierta, acordadas previamente en el equipo de trabajo con las investigadoras: ¿qué es lo que más te ha gustado?, ¿cómo te has sentido en el trabajo con tu/s compañero/s? ¿Alguna propuesta para el año que viene?

En este caso, a diferencia de las asambleas de consulta y deliberación, no buscábamos llegar a un acuerdo sino generar un diálogo que permitiera argumentar las diferentes visiones que sobre la experiencia vivida tienen los alumnos/as y lo que para ellos ha supuesto.

La T (D2º) da el relevo a la de T (D6º), les explica que la sesión consiste en recordar "lo que hemos vivido estos meses juntos", y les recuerda que antes han bajado a los ordenadores a responder la encuesta del blog donde han pensado sobre la experiencia: lo que les ha gustado, lo que les ha gustado menos y la relación entre ellos. Empieza la T (D6º) preguntándoles qué es lo que más les ha gustado de este trabajo, les expone que les gustaría escucharles a todos porque cada uno lo ha vivido de una manera y les pide que si quieren hablar levanten la mano.

(JDH_EVALUACION_ALUMNOS_2)

De este modo, la maestra invita a los alumnos/as a que trasladen todas sus opiniones, pero también sensaciones y emociones en un claro mensaje de respeto por sus valoraciones. Este respeto al alumnado y sus propuestas se ve reflejado en otros momentos del desarrollo de la asamblea. Por ejemplo, en el caso de una alumna del aula de 2º quien, durante su primer turno de palabra en la asamblea, no pudo compartir su reflexión porque, sintiéndose observada y escuchada, se puso nerviosa y se bloqueó. En este caso, las maestras, al darse cuenta de este hecho, la invitaron a dedicar un tiempo a pensar de nuevo que quería decir. Este hecho se repitió en varias ocasiones, sin embargo, las maestras y el resto de compañeros/as de ambas clases, respetaban el tiempo que esta alumna necesitaba para romper el miedo a hablar en público. Además, ni las maestras ni los compañeros/as realizaron ningún comentario sobre sus evidentes gestos de nerviosismo o su voz inaudible. Sin lugar a dudas un claro ejemplo de respeto hacia el otro y sus necesidades. Tras varios momentos en los que no pudo aportar su idea, finalmente compartió su propuesta.

La T (2º) le pide a A (A2º) que hable, que cuente que ella cambio de opinión y por qué. Ella cuenta que primero eligió la biblioteca y luego el pabellón. La T (2º) le pregunta por qué le pareció un buen lugar la biblioteca.

A (A2º) "porque....." en ese momento mira a la cámara, parece que le da vergüenza. "porque hay libros.... Y leerlos". La T (2º) le pregunta por qué decidió cambiar después. (Silencio). Ella no responde. La T (2º) continúa diciendo que eso está bien, que a veces uno cambia de idea. Intenta de nuevo invitarla hablar pero A (A2º) parece que está pensando y no habla. La T (2º) termina dándole un tiempo para que piense y que luego pida de nuevo la palabra. A A (A2º) le parece bien. [...] A (A2º) levanta la mano. La T (2º) le da la palabra, M (A6º) se cambia de sitio y comienza a grabar a A(A2º), esta mira y se pone nerviosa. Tanto N (investigadora), como las dos maestras

se dan cuenta de que la fotografía le pone nerviosa y le piden a M. (A6º) que no la grabe. T (6º) da la palabra a Javi y mientras la T (2º) invita a A (A) a que cuando lo recuerde vuelva a levantar la mano. [...] A (2º) vuelve a tomar la palabra, coge aire y cuenta que le gusta el pabellón porque puede jugar. Y la T (2º) añade que ya entendía que tomo la decisión de cambiar de lugar porque en el pabellón puede jugar aunque llueva y es grande. Ella asiente.

(JDH_EVALUACION_ALUMNOS_2)

Nos gustaría llamar la atención sobre un último aspecto sobre el que nos gustaría detenernos, el relativo a la evolución mostrada en el desarrollo de las asambleas. En la primera asamblea, señalábamos que los alumnos/as de 6º eran más protagonistas y que las maestras, en ocasiones, debían incentivar que los de menor edad tomarán la palabra. Sin embargo, en esta última el diálogo entre ambas aulas era más fluido y la palabra estaba repartida más equitativamente, de modo que llegaron a complementarse sin la necesidad de que las maestras tuvieran que intervenir en esta línea.

P.: ¿Y cómo hicieron esa evaluación? ¿Cómo se hizo?

R.: Bueno, pues a partir de preguntas que les hicimos, ellos fueron haciendo observaciones y lo que me resultó más curioso es que uno decía algo, luego el otro completaba lo que se había dicho. Bueno, que lo hicieron bastante... escuchándose bastante y participando juntos.

(JDH_EVALUACION_2)

A continuación, en la siguiente tabla, se recogen, a modo de resumen, las principales barreras y apoyos encontrados.

Los alumnos/as lideran el diseño y desarrollo del proceso de evaluación	
Las principales dificultades encontradas	Las principales ayudas y apoyos encontrados
<p>Los alumnos/as sean conscientes de la necesidad de que el formato elegido favorezca que todos los alumnos/as puedan expresar su opinión.</p> <p>La opción de responder al cuestionario no sea una estrategia que silencie la voz de los alumnos/as de menor edad.</p>	<p>Son los propios alumnos/as quienes escogen el medio y formato que van a utilizar.</p> <p>La posibilidad de rellenar el cuestionario en parejas para conseguir una reflexión más profunda.</p>

Tabla 75. Principales barreras y apoyos encontrados en la estrategia: Los alumnos/as lideran el diseño y desarrollo del proceso de evaluación.

b.3) Otras estrategias posibles de evaluación

Además de las estrategias que se han llevado a cabo y que hemos recogido anteriormente, les planteamos a los docentes que imaginarán posibles alternativas, es decir, otras estrategias y formatos de evaluación que podrían haberse llevado a cabo. Nos gustaría llamar la atención sobre el hecho de que la mayoría de los docentes no indicaron ninguna alternativa, consideraban que las estrategias puestas en marcha eran adecuadas. Es relevante como en un proyecto abierto como éste, donde podemos experimentar con diferentes modos de comunicación, los maestros/as no se permitan imaginar y/o experimentar nuevas opciones.

Al mismo tiempo, debemos señalar que una de las propuestas de evaluación recibidas, consistía en que los alumnos/as realizaran una valoración por escrito y, posteriormente, una puesta en común en una asamblea.

P.: Vale. Y si tuvieras que pensar en alguna forma o en algún medio para consultar a los alumnos sobre el proceso que se ha seguido, ¿qué medio se te ocurriría o qué idea puedes tener?

R.: Pues no sé, supongo que una cosa que podría ser fácil, muy... que lo podrían entender todas y todos sería presentarles por escrito, cuatro o cinco preguntas, las que fueran y que valorasen pues de uno a cinco, una cosa así, pues la consecución. No sé, otro formato que sea así de discutirlo así en gran grupo para hacer una evaluación más personal creo que no tendría mucho más sentido.

(JAB_centro_EVALUACIÓN_AL)

Presentamos esta propuesta, no por suponer una alternativa clara a las estrategias llevadas a cabo, ni por ser una estrategia que permita el trabajo con diferentes lenguajes, sino más bien, porque esta propuesta ejemplifica como el lenguaje oral y escrito está impregnando la cultura escolar hasta el punto de que para algunos docentes tienen dificultades para imaginar medios que hagan uso de formatos de lenguaje diversos. Si bien durante el desarrollo de las experiencias, los maestros/as han experimentado posibilidades de acción distintas a las tradicionalmente presentes en la escuela (el lenguaje oral y escrito), cuando tienen la oportunidad de, diseñar nuevas acciones educativas, la tradición y cultura escolar reaparece. Es el reflejo de cómo los procesos de mejora docente son lentos y complejos.

Sin embargo, hay docentes que, quizás porque hacen uso de otros lenguajes en el desarrollo de las clases, pueden diseñar estrategias diversas entendiendo que también tienen alumnos/as diversos. Tal y como se recoge en el siguiente fragmento, en la experiencia en la que los medios tecnológicos han estado presentes, la maestra propone como continuar con este formato de comunicación visual en la evaluación (si bien hay una experiencia que hizo uso de una estrategia similar no fue en el contexto del que habla esta maestra).

P.: Al igual que señalas que a lo mejor que podríamos haber visto como el resto del centro ha contemplado el proyecto, ¿crees que hay otros medios, otros procesos que podríamos haber seguido para la evaluación diferentes? [...]

R.: Hombre, igual siendo como ha sido la relación de dos personas, igual hubiera sido bonito algún tipo de entrevista grabada en vídeo, igual hubiera sido interesante porque hemos trabajado mucho con la imagen, hemos incidido mucho en esa relación de dos personas. En la encuesta, es una encuesta que ha impactado entre ellos dos pero aun pactando las cosas también es interesante que cada uno aporte y cuente las cosas a su manera. Igual una entrevista en vídeo sería interesante hacer o hubiera sido interesante hacer; un pequeño... no sé, un fragmento de poco tiempo en el que ellos expresaran y cogieran pues es lo que... Porque todos cuando contamos, contamos de una manera diferente y contamos desde aquí y contamos desde aquí y eso pues es diferente, lo que se emite es diferente, igual es un poco... bueno, sí que podría haber sido... Yo creo, no por el hecho de usar vídeo o no vídeo sino por el hecho de que estuvieran dos, las dos personas mostrando aquello que han sentido y que han vivenciado en todo el proceso, incluso a nosotras como docentes, pues igual también el haber estado las dos a la vez contando nuestra experiencia pues seguro que igual es muy diferente lo que cuenta B (T2^a) de lo que cuento yo, seguramente, porque somos

personas diferentes entonces... Eso yo creo que hubiera sido enriquecedor igual, es una cosa que podríamos haber hecho, sí.

(JDH_EVALUACION_1)

Al mismo tiempo, esta maestra señaló la oportunidad perdida de preguntar al resto de maestros/as su opinión del proyecto, ya que la experiencia había (trabajo conjunto entre dos aulas de primaria) tenido una gran visibilidad en el centro. Una actuación que hubiera permitido, por un lado, dotar de mayor presencia en el centro al proyecto, y por el otro, acercar a otros maestros/as a la experiencia de cara a futuras iniciativas.

P.: ¿Consideras que hay alguna persona a la que no hemos tenido en cuenta en esa evaluación o algún aspecto que podríamos haber evaluado que se nos ha pasado por alto?

R.: Hombre, yo creo que igual podríamos haber evaluado o haber intervenido de alguna manera el resto del centro, igual es una cosa que igual no hemos pensado, no sé, parece una tontería pero igual... Y de hecho, bueno, vamos, cuando yo comento con la gente, pues: "ya, ya sé que estáis haciendo un proyecto y tal, ¿y cómo está saliendo?" Pues igual no sé, el resto de docentes del centro o el resto... gente que está en el centro trabajando y que... Porque claro, ha sido una actividad que ha estado muy fuera del aula, de las dos aulas porque es que encima no ha habido un aula de referencia, las aulas han sido mero centro de recursos pero ellos donde han hecho la actividad ha sido en todo el centro entonces pues igual hubiera faltado de alguna manera reflejar lo que han visto los demás, igual a mí me hubiera parecido interesante eso por ejemplo. No sé, puede ser una cosa que igual nos hemos olvidado todos de que realmente estamos en un contexto en el que hemos introducido ciertas novedades o ciertas... y a ver eso cómo ha afectado a los demás. [...]

(JDH_EVALUACION_1)

5.4.2. ¿Qué hemos encontrado en esta etapa?

En este apartado presentamos las principales ideas, reflexiones y dudas que los maestros/as y el alumnado han realizado, a través de los diversos procesos de evaluación descrito anteriormente, en torno a las experiencias de voz del alumnado en la que han participado. En definitiva, nuestro propósito en este momento es conocer, por un lado, la valoración general de la experiencia por los dos agentes implicados, alumnado y docentes, y por el otro, presentar las principales reflexiones y aprendizajes realizados por estos en el transcurso de las experiencias con el objeto de conocer qué cambios y mejoras han experimentado a través de la puesta en marcha y desarrollo de experiencias de voz del alumnado. Para ello, nos detendremos en los discursos de los maestros/as que han liderado las diferentes experiencias y, posteriormente, en las aportaciones y valoraciones del alumnado. Al mismo tiempo, y dado que estas experiencias se sitúan dentro un proyecto más amplio de investigación, queremos recoger algunas de las reflexiones sobre los aspectos que para los maestros/as son más relevantes y característicos de este proyecto de investigación situando el foco en las ayudas y dificultades encontradas.

a) La valoración que el alumnado realiza de las experiencias.

En este momento, nos detenemos a conocer cuál es la valoración que el alumnado que ha participado en las diferentes experiencias documentadas ha

realizado de las mismas, prestando especial atención a los aspectos que consideran más relevantes y definatorios de las mismas.

a.1) Valoración muy positiva de la experiencia.

Esta reflexión se ve acompañada de la valoración general que realizan los alumnos/as sobre estas iniciativas. Así cuando han sido preguntados sobre “cómo les ha parecido el proyecto” o “qué les ha parecido la actividad”, en todos los casos su respuesta ha sido muy positiva. A modo de ejemplo, recogemos a continuación la valoración de dos alumnos/as, que la maestra señaló en repetidas ocasiones como alumnos/as con necesidades educativas, en las que ellos/as destacan como en la iniciativa se han sentido a gusto, parte del grupo e incluso importantes. En definitiva, la experiencia aquí recogida les ofreció la oportunidad de sentirse parte de un proyecto colectivo, necesarios para su desarrollo y con la posibilidad de tener éxito, algo que habitualmente no les sucede.

P ¿cómo os habéis sentido?

R1. Bien

P bien

R2 bien

PA ¿sólo bien? También un poco.... (Hace un gesto como indicando orgullo)...

R2 eh...

PA importantes ¿no?

R1 importantes

PA ¿por qué?

R2 porque hemos ayudado en el barrio

PA porque no nos quedamos solo mirando, porque también...

R2 les ayudamos

PA ayudamos, hacemos cosas, ponemos de nuestra parte ¿no?

R2 si

(JAB_aula_EVALUACION_ALUMNOS)

Esta valoración positiva del mismo tiene diferentes motivos: desde la oportunidad de tener éxito, una experiencia limitada en el caso de algunos alumnos/as, las oportunidades de trabajar con compañeros/as de otras edades o por poder experimentar nuevos roles y maneras de ser alumno/a o el sentimiento de sentirse escuchado. Probablemente, por la intersección de todos ellos/as .

a.2) Las iniciativas ofrecen posibilidades de éxito a todos los alumnos/as.

Así encontramos, por ejemplo, como el proyecto ha ofrecido a algunos alumnos/as que tradicionalmente tienen escasas oportunidades de éxito, devolverles una imagen más positiva de sí mismos. Para ello, queremos recuperar las palabras de S., el alumno de 2º educación primaria que, en la asamblea de

presentación del proyecto, se angustió y lloró porque consideraba que el proyecto era muy difícil para él ya que no “sabía leer bien”.

T (2º) “A mí me gustaría que dijera algo S.” expone que a ella le sorprendió su actitud al hablar del proyecto por primera vez. S. cuenta que pensaba que iba a ser difícil pero que luego cuando fue pasando el tiempo “comprendí que era fácil” T (2º) le explica que se ha dado cuenta de que lo que se intenta se puede conseguir y la T (6º) añade que más si te ayudan como en este caso.

(JDH_EVALUACION_ALUMNOS_2)

O,

P.- ¿Cómo os habéis sentido haciendo la actividad?

R.- Pues en equipo y unidos para hacer todas las actividades y con el apoyo de la profesora.

R2- Muy bien porque me ha gustado estar en el grupo y me siento muy bien.

R3- Muy bien porque ha sido estar en grupo y algunos momentos hemos hecho todos una tarea juntos.

P.- ¿Por qué os gusta estar en grupo?

R.- Porque nos ayudamos los unos a los otros, apoyándonos.

R2- porque si no sabes, lo sabe el otro y eso es estar en el grupo.

P- y ¿Cómo os gusta trabajar más: en grupo o solos?

Los tres: En grupo (risas)

(JAB_aula_EVALUACION_ALUMNOS)

a.3) Posibilitan trabajar y aprender con alumnos/as de otras aulas.

Otro de los aspectos que los alumnos/as destacan es la posibilidad de romper las dinámicas habituales de trabajo, individualistas y dentro del grupo-aula, para experimentar la posibilidad del aprendizaje entre iguales, entre alumnos/as de diferentes edades. Así, como se recogen en las siguientes palabras del alumnado, cuando estos son preguntados sobre qué es lo que más les ha gustado del proyecto, destacan que el trabajo con sus compañeros/as de otro aula.

“Lo que más nos ha gustado es que hemos aprendido que también podemos trabajar con personas de distintas edades”

(JDH_EVALUACION_ALUMNOS_2)

O,

A la vez: Toma buena, somos los alumnos de 4ºA

R2 lo que más me ha gustado es que hemos podido opinar todos juntos

(JAB_centro_EVALUACIÓN_ALUMNOS_4_2)

Es reseñable como el alumnado destaca, por encima de otros aspectos más ligados al aprendizaje, las relaciones entre iguales y las oportunidades de trabajo conjunto con alumnos/as de diferentes edades como los elementos más identificativos de la experiencia. Esto pone de relieve que, aunque la escuela es un espacio de convivencia, se configura, en la mayoría de los casos, como un lugar de trabajo, aprendizaje y vivencia individual.

Ca. (2º) lo que más le ha gustado ha sido la relación entre ellos. Dedicar un poco de tiempo

a pensar, el resto de compañeros le dan ese tiempo y continua diciendo que también elegir el lugar favorito. T (2º) le pregunta cómo se ha sentido en la relación con el mayor y si le ha gustado. Ca. (2º) expone que le ha gustado porque se portaba bien el mayor T (2º) expone que es importante sentirse a gusto y que tu compañero te trate bien.

(JDH_EVALUACION_ALUMNOS_2)

El proceso de ayuda entre iguales y el sentimiento de que todos/as, sin excepción, tienen la oportunidad de enseñar y aprender del otro, cobra un sentido especial para los alumnos/as, que habitualmente necesitan mayor apoyo para el aprendizaje y siempre lo reciben de los adultos, los maestros/as especialistas.

P y ¿cómo habéis trabajado?

R1 bien

P ¿solos, con compañeros?

R2 en grupo

R1 en grupo

P ¿y os ha gustado trabajar en grupo?

R1 si

P ¿por qué os gusta trabajar en grupo?

R1 pues...

R2 porque nos dan las ideas unos a otros

R1 asiente

R1 yo ya solo, estudio

PA pero cuando has hecho el trabajo has estado en grupo, con tus compañeros.

R1 si

PA ¿por qué te gustaba trabajar en grupo?

R1. Pues (Silencio)

PA ¿Por qué cuando se trabaja en grupo se aprende de los demás?

R1 si, se aprende

PA se aprende mucho de los demás

R1 es muy interesante

(JAB_aula_EVALUACION_ALUMNOS)

Es, en esta oportunidad de trabajo conjunto, donde se destruyen estereotipos respecto al alumnado por parte de los docentes pero también de los propios alumnos. Así, en el siguiente fragmento del diario de campo surgido de una observación, se refleja como los propios alumnos/as exponen que el proyecto les ha ayudado a tener una idea de sus compañeros/as, especialmente de los de menor edad, como personas capaces y con conocimientos valiosos, hasta señalarlos como compañeros/as de aprendizaje y de los que aprender.

T (D2º) ¿alguien que haya notado algo distinto? Ale. (A6º) cuenta que cuando trabajaban con ordenadores y se saltaba algunas comas su compañero de 2º le ha corregido. T (D2º) expone que todos podemos ayudar, "a veces pensamos que por ser más pequeños no se enteran de nada pero nos damos cuenta de que sí" T (D6º) cuenta

que cuando leyó las preguntas de la encuesta además de la pregunta de qué me gusta más, qué también se le ocurrió qué le sorprende más y eso es lo que le ha pasado a Ale. (A6º) Expone que ella también se ha llevado sorpresas con los de 6º pero también con los de 2º en la línea de Ale. (A6º) Cuenta que cuando trabajaban con aspectos que consideraba complicados para los de 2º, por ejemplo con las fotos, se ha sorprendido de que ellos tenían criterio, sabían lo que les gustaba y lo que no, y que han dado buenas ideas. “Nos ha sorprendido el otro” T (D2º) expone que a lo mejor ellos pensaban, los de 6º, que los de 2º eran muy pequeños y que les tenían que tratar como pequeños. Y expone que los niños de 2º piensan ya casi como los de 6º, “son niños muy razonables, tienen las ideas bastantes claras, saben expresarse bien para decir ellos los que quieren” D. (A6º) cuenta que el primer día que hicieron las parejas y las preguntas, él pensó que su compañero iba a necesitar más ayuda pero se siente sorprendido porque “lo ha hecho muy bien, también con la cámara”. La T (D6º) recuerda que al principio hablaron de que los 6º iban a ayudar con la cámara y el ordenador “¿tanto habéis tenido que ayudar?” D. (A6º) “no, porque ellos solos ya saben bastante” La T (D6º) completa señalando que a veces sabemos más de lo que decimos y que si no se sabe no pasa nada, “hay que probar y fallar, fallando aprendemos” [...] Na. (A6º): “trabajar con alguien que no es de mi edad y que no conozco”. La T (D2º) le pregunta que por qué. Él responde que no son parecidos, y no se conocían de nada. La T (D2º): “eso es interesante” T (D6º) “¿te ha parecido fácil o complicado?” “¿os ha costado mucho decidirlo?, porque aun que sois diferentes igual no importa trabajar con alguien de otra edad”, “¿cómo lo habéis llevado?” Na. (A6º): bien P. (A6º): le gusta el estar con niños que no son de su edad, que siendo más pequeños pudieron hacer este trabajo. También poderles haber enseñado. T (D6º) le pregunta si cree que ha estado de maestro con el compañero, “¿qué has sido más un maestro o un compañero?” P. (A6º): expone que a veces le ha explicado él cosas pero en otras ocasiones han sido compañeros “porque lo sabíamos los dos”. La T (D6º) reflexionado sobre el hecho de que a veces no entendemos las cosas y quien las sabe nos tiene que ayudar pero que no siempre tiene que ser el mayor: “eso es muy interesante”

(JDH_EVALUACION_ALUMNOS_2)

a.4) Los alumnos/as se sienten escuchados y sus opiniones tenidas en cuenta.

Debemos destacar el reconocimiento que los alumnos/as realizan del propio proceso de dar voz al alumnado como una mejora en sí misma. Si bien, se pone el foco habitualmente en qué procesos y relaciones se modifican con la participación de los alumnos/as, es necesario poner en valor la puesta en marcha de espacios y estructuras de participación como un cambio sustantivo en la cultura de los centros, especialmente de aquellos cuya tradición participativa es escasa. Así mismo lo reconocen los alumnos/as quienes reclaman su derecho a formar parte de las decisiones del centro ya que ellos/as forman parte del mismo.

R2 lo mejor ha sido cuando hemos dicho qué podíamos poner ¿no?

(JAB_centro_EVALUACIÓN_ALUMNOS_4_1)

O,

R2 ¿Que ha sido lo mejor sobre la consulta de los recreos? Pues que a mí me parece muy bien, la verdad, que nos hayan consultado sobre esto porque todos los años lo hacía sola la directora y yo creo que lo más importante es nuestra opinión porque al fin y al cabo

R1 somos los que lo usamos, y lo que nos importa a nosotros, que ellos no lo usan.

R2 ellos no lo usan y me parece bien que nos pidan la opinión (R3 se ríe)

(JAB_centro_EVALUACIÓN_ALUMNOS_6_1)

a.5) Valoran la oportunidad de trabajar con lenguajes diversos

Ante la pregunta, ¿Qué es lo que más les ha gustado?, el alumnado destaca, junto con el trabajo con otros compañeros/as, la posibilidad de trabajar con lenguajes y formatos de comunicación diferentes a los que tradicionalmente fomenta la escuela. Así destacan como positivo el uso de la fotografía, del lenguaje visual como medio de expresión,

H (A2º): sacar las fotos de nuestro lugar favorito

A (A6º): elegir el lugar e ir con mi compañero a sacar las fotos

(JDH_EVALUACION_ALUMNOS_2)

a.6) Experimentan nuevas formas de ser alumno/a y ciudadano/a.

Otro aspecto destacado por los alumnos/as está relacionado con el grado de implicación que han tenido en los proyectos y la experimentación de nuevos roles y modos de ser alumno/a, transformando el papel pasivo en el proceso de aprendizaje y mejora hacia nuevas formas de ser alumno/a que le otorgan un mayor protagonismo. Así, los alumnos/as destacan como las iniciativas de voz del alumnado puestas en marcha en su centro les permiten influir en su entorno (barrio, aula, centro) y tomar decisiones sobre el modo de trabajo.

P: Hay que hablar alto ¿vale? En general, ¿qué os ha parecido la actividad sobre vuestro barrio?

R: la actividad de nuestro barrio nos ha parecido genial, todos estamos de acuerdo en que debe seguir así todo esto, y que todas las personas deberíamos colaborar más.

R1: a mí me ha parecido muy bien porque así hacemos que esté como más limpio.

R2: a mí me ha parecido también bien porque así ayudamos a cuidar el barrio

P: y ¿por qué no habéis hecho lo de la foto-denuncia?

P: ¿qué habéis aprendido en este proyecto?

R: hemos aprendido que algunas personas no recogen la basura y los niños se deben concentrar en eso, en no tirar basura y eso.

R1: yo he aprendido que hay que colaborar con todo mundo para que no esté sucio nuestro barrio

R2: yo he aprendido que no hay que tirar basura ni chicles al suelo.

(JAB_aula_EVALUACION_ALUMNOS)

a.7) Señalan también dificultades

Si bien los alumnos/as realizan una valoración muy positiva de las experiencias, también señalan algunos aspectos que consideran que es necesario revisar. Así durante el diálogo entablado por los alumnos/as de 2º y 6º de educación primaria, estos destacan el tiempo, o más bien la falta del mismo, como una dificultad en el proyecto. Esta barrera también fue señalada por las maestras implicadas, y probablemente es recurrente en todas las iniciativas, pero queremos recuperarla sobre todo por el proceso de reflexión que se deriva de la misma. Cuando una de las alumnas de 6º plantea esta dificultad, la maestra la invita a profundizar planteándole una reflexión en la que se pretende analizar qué tipo de

experiencias educativas producen aprendizajes más relevantes así como trasladar a un debate posterior la reflexión sobre cómo y para qué utilizar el tiempo escolar.

La. (6º) comenta que Ang. (2º) y ella cuando han bajado a por las fotos no estaban porque no se habían descargado. La T (6º) les recuerda que lo tecnológico lleva tiempo y complica más sobre todo cuando son dos clases. Además apunta que ellos solo podían hacerlo durante las horas de “cono”, que son 4 a la semana y le dedicaban 1 de esas horas al proyecto. Además les recuerda una pregunta que ella les hace acerca de cómo y cuándo se aprende más, si con estas actividades o con las de aula, las fichas que son más rápidas. Y ella se pregunta como docente también esto, si la experiencia les enseña más, al tiempo que no dejan de hacer las fichas y actividades del libro. Y destaca que en este proyecto también se aprende “cono”: “las relaciones entre las personas, valorar el medio, cuidarlo, reconocerlo”. Quizás hay poco tiempo porque no dejamos de hacer otras cosas. [...]La T (D6º) cuando termina de hablar con N. (I) interviene y propone que piensen que si las cosas que han dicho pueden ser utilizadas por los profesores para mejorar el colegio. Y pone de ejemplo que si han estado en la biblioteca o el huerto como su lugar favorito, que si pueden decir algunas cosas que mejorar el año que viene. M. (A6º) propone crear una selva, una zona verde y libre de juego. A las T (D) les parece una buena idea. La. (A6º) que en clase se hagan “las cosas que más motiven a los niños para aprender; no solo los libros, como hacemos ahora, sino experiencias, para que no se aburran”. La T (D6º) lo reformula en que “nos demos cuenta de que está forma de trabajar en buena” y les invita a que ellos se lo comuniquen a los demás docentes ya que las dos T. piensan lo mismo que ella. T (D2º) le pregunta que por qué piensa que es mejor forma de trabajar. La. (A6º) expone que por “cambiar un poco” y cuenta que han estado hasta 4º con los libros pero que al comenzar a tener clase con T (D6º) han empezado a trabajar con tecnología. La T (D6º) le pregunta si eso les gusta más, ella responde que sí. También le pregunta si creen que aprenden más, V. (A6º) entra en la conversación y expone que aprenden diferentes cosas. La T (6º) les pregunta también cómo se sienten trabajando de esta otra forma y La. (A6º) propone trabajar un rato de libro más teórico y otro de proyecto “como hacemos ahora”.

(JDH_EVALUACION_ALUMNOS_2)

Además, las posibilidades de experimentar nuevas formas de trabajo, nuevos agrupamientos, contenidos y recursos permiten que los alumnos/as tengan nuevas herramientas de análisis de los procesos educativos que se llevan a cabo en los centros. De este modo, el alumnado entiende que pueden y deben participar en la toma de decisiones de los aspectos que les afectan, desde la metodología, el modo de organizarse, el currículo, etc. En definitiva, reclaman su derecho a poder transmitir sus propuestas de cambio especialmente la necesidad de repensar los modos de relacionarse docentes y alumnado en los que algunos alumnos/as se sienten olvidados o apartados.

J. (6º) explica que “ha habido profesores que tomaban a los alumnos diferentes, que eran mejores, como especiales ¿sabes? y dejaban de lado a otros y eso no me gusta mucho de los profesores y, pues, cambiar eso y que sean pues más iguales con todos” La T (6º) le pregunta si él cree que con este trabajo se puede conseguir eso, él responde que puede ser que sí, cree que estarían más juntos y asiente ante la pregunta de la T (6º de si este trabajo hace más igual a la gente en clase).

(JDH_EVALUACION_ALUMNOS_2)

Otro aspecto o valoración negativa que los alumnos/as realizan de las experiencias, la encontramos en las palabras de este grupo de alumnos/as de los cursos superiores de la experiencia de centro, quienes acostumbrados a una cultura escolar donde no se les escucha y donde sus propuestas no son tenidas en

cuenta, consideran que en esta ocasión tampoco van a encontrar respuesta a sus propuestas. Esta percepción de una escucha no auténtica, supone una dificultad para el desarrollo de la experiencia, ya que, al no percibir la utilidad de participar y aportar su opinión, puede producirse un “falso diálogo” en el que realmente nadie, ni docentes ni alumnos/as, expresa con libertad y autenticidad sus opiniones. De este modo, pueden percibir los alumnos/as las experiencias de voz del alumnado como medios encubiertos de control por lo que tenderán a dar las respuestas que consideran educativamente aceptadas.

R4 ¿Qué ha sido lo peor sobre la consulta de los recreos?

R3 que no nos van a hacer ni caso

R2 ya

R3 sinceramente

(JAB_centro_EVALUACIÓN_ALUMNOS_5_2)

Valoraciones y aprendizajes realizados por el alumnado	
Aspectos positivos de la experiencia	Aspectos que pueden mejorar en la experiencia
<p>El reconocimiento de que el propio proceso de dar voz al alumnado es una mejora en sí misma.</p> <p>Realizan una valoración positiva de la experiencia basada en:</p> <p>La oportunidad de tener éxito de todos los alumnos/as, especialmente de los que tradicionalmente son silenciados y excluidos.</p> <p>Las oportunidades de trabajar con compañeros/as de otras edades ofreciendo la oportunidad de eliminar estereotipos respecto a sus compañeros/as.</p> <p>La experimentación de nuevos roles y maneras de ser alumno/a.</p> <p>La posibilidad de trabajar con lenguajes y formatos de comunicación diferentes a los que tradicionalmente fomenta la escuela</p>	<p>La necesidad de aumentar el tiempo escolar dedicado al proyecto. Esta reflexión favoreció la propuesta por parte de los alumnos/as de repensar cómo y para qué tipo de actividades y aprendizajes utilizamos el tiempo escolar.</p> <p>Tras experimentar nuevas formas de trabajo, los alumnos/as tengan nuevas herramientas de análisis de los procesos educativos. De dicho análisis, los alumnos/as extraen las siguientes conclusiones:</p> <p>Aumentar su participación en la toma de decisiones sobre los procesos educativos.</p> <p>Repensar los modos de relacionarse docentes y alumnado en los que algunos alumnos/as se sienten olvidados o apartados.</p> <p>La percepción de que algunos maestros/as que no participan en el proyecto y que van a dar respuesta a sus propuestas de mejora.</p>

Tabla 76. Valoraciones realizadas por el alumnado de las experiencias.

b) La valoración que los docentes realizan de las experiencias.

En este momento, nos detendremos en las principales reflexiones que los docentes que han liderado las experiencias aquí documentadas han realizado sobre las mismas.

En primer lugar, recogeremos qué valoración, en términos generales, realizan

los docentes de las experiencias, para posteriormente, detenernos en los aprendizajes y reflexiones que han realizado en el proceso. A lo largo de las otras etapas y apartados, hemos ido recogiendo las principales ideas que, sobre dichos momentos del proceso de la experiencia, han realizado los docentes, tanto durante el desarrollo como en la evaluación final. Por ello, en este momento, nos detendremos a analizar cuáles son las principales reflexiones que han realizado los maestros/as y cómo estas han generado, o no, cambios en los modos de conceptualizar y entender aspectos claves en las iniciativas de voz del alumnado. Para ello, nos ayudaremos de la organización y conceptos claves que presentamos al inicio de la experiencia en la fase “una mirada compartida a la participación y voz del alumnado” con el propósito de conocer si, a través de su implicación en las experiencias, se han producido cambios, o no, hacia un concepto de voz del alumnado más amplio (concepto de voz del alumnado; concepto de infancia y espacios de participación), a los que incorporemos tres aspectos más: procesos de mejora docente, cambios en el modo de entender el papel del alumno/as en el proceso educativo y cambios generados en la cultura escolar.

b.1) Una valoración general de la experiencia.

A los maestros/as que han estado directamente implicados en el desarrollo de las experiencias y que han formado parte del equipo de trabajo junto con las investigadoras, les pedimos que realizaran una valoración general de la experiencia.

En todos los casos, los maestros/as destacaron las aportaciones positivas que las experiencias han tenido en su desarrollo profesional, en el de sus alumnos/as y en el del centro en su conjunto. De tal modo, que todos indicaban su disponibilidad e ilusión por continuar ampliando los espacios de participación en sus aulas y/o centros.

Probablemente, el siguiente fragmento obtenido en la entrevista de evaluación con una de las maestras recoge la valoración realizada sobre las experiencias.

P.: ¿Y cómo le animarías a participar en un proyecto de aumento de la...?

R.: Hombre, ya le he animado porque ya he estado en esta situación y, a ver, yo soy muy positiva y siempre animo con las ganancias, y para mí pues estos proyectos siempre son una ganancia a nivel profesional y a nivel personal. Y la ganancia principal y que yo creo que es el valor del proyecto, esto del aprendizaje que se produce de forma natural y el trabajar de esta manera da muchísima libertad, muchísima libertad, por una parte, para hacer otro tipo de trabajo y, por otra parte, para analizar el que ya haces. Porque claro, cuando haces esto, analizas todo lo que estás haciendo de otra manera. Y de alguna manera estás constantemente valorando aquello que haces y es muy enriquecedor a nivel personal como docente a mí me parece muy enriquecedor. Ves a los alumnos muy entusiasmados y les ves que tienen una evolución personal muy interesante, en este caso la evolución no sólo es personal sino también grupal, que también se da, y luego a nivel también de pareja porque en este caso el peso de la pareja pues ha influido mucho. Los alumnos tan pequeños pues les ves cómo ganan en confianza, en autoestima, todas las herramientas de expresión, de comunicación de repente se disparan, se disparan. El aspecto creativo también es muy importante, es que para mí tiene muchísimo valores, tiene muchísimos valores y de repente pues eso, de una forma igual un poco sencilla y a veces, a veces entre comillas, caótica, porque

claro, se sale de la formulación normal de un proyecto, de un trabajo de aula, o de contenido, pues parece que hay cierto caos, parece que las cosas no van a salir adelante, parece que no se sabe a dónde va, pero todo eso va fluyendo y hay que dejarlo que vaya. Yo a cualquiera que quiera hacerlo le diría que va a ganar con lo que va a hacer; en muchos aspectos, a nivel personal, a nivel profesional. Luego, la relación que se crea con el grupo es muy especial, es muy especial y revierte mucho en otras asignaturas en otras áreas, la relación entre ellos, es que se gana con muchas cosas, se gana por muchas cosas. El centro también, lo que te decía antes, el centro se ve beneficiado porque de repente se ve que se pueden hacer cosas sin romper la estructura del centro, pero que hay ganancia, que el centro mejora, que el centro es más de todos, bueno, hay muchas cosas que se aportan. Y yo creo que lo único que a todo el mundo le echa para atrás pues es como pasa con todas las actividades, que llevan mucho trabajo pero que eso también es salvable porque hay un compañero, hay una coordinación con la universidad, hay una coordinación con los alumnos entonces pues bueno, todo es salvable en ese caso.

(JDH_EVALUACION_1)

A través de esta reflexión la maestra recoge aspectos y dinámicas que, desde las experiencias de voz del alumnado, pretende ponerse en cuestión, reflexionar sobre ellas y cambiar: los procesos de mejora docente experimentados a través del análisis y reflexión de las prácticas educativas diarias así como de las experimentadas durante las experiencias aquí documentadas; la experimentación de nuevas formas de ser docente y alumno/a y de relacionarse entre sí; los aprendizajes realizados por los alumnos/as a nivel individual y/o como grupo; y, por último, las mejoras y cambios que experimentan los centros educativos que tienen como seña de identidad la participación del alumnado.

b.2) Reflexiones relativas al concepto de voz del alumnado tras su implicación en las experiencias.

Cuando comenzamos este capítulo de resultados, nos detuvimos a realizar una mirada compartida a cómo se configuraba la participación e implicación del alumnado en el centro previamente a poner en marcha la iniciativa. En ese momento, concluimos que existía mayoritariamente una visión restringida o de mínimos de la participación y voz del alumnado entendiéndola esta como un proceso puntual y paralelo al currículum cuyo propósito era responder cuando el adulto pregunta; quejarse o protestar sobre lo que no les gusta o elegir entre las opciones prefijadas por los docentes. Encontramos minoritariamente reflexiones en torno a visiones más amplias del concepto de voz.

Si bien nuestro propósito no es transmitir un mensaje de falso triunfalismo ni señalar éste como un camino concluido, sí que presentamos algunas reflexiones e ideas que los docentes transmiten, una vez experimentada la experiencia de voz del alumnado, que nos acercan a la conclusión de que, a lo largo del proceso y fruto de la reflexión compartida, su concepto de participación y voz del alumnado se ha visto ampliado. Como es previsible, aquellos docentes cuyas ideas de participación del alumnado eran más restringidas han experimentado un cambio más visible que aquellos/as cuyas reflexiones situaban la escucha de la voz del alumnado como un derecho y motor de cambio y mejora educativa.

A continuación, presentamos algunas de las reflexiones docentes que nos

permiten realizar esta conclusión.

Si como recogíamos al inicio del capítulo de resultados, los docentes mayoritariamente relacionaban participación con tener la oportunidad de votar entre opciones prediseñadas o poder quejarse sin recibir una respuesta clara al respecto, a continuación se refleja el cambio hacia un concepto más amplio, donde la voz del alumnado es definida como un elemento rector con el que los alumnos/as han experimentado en la escuela un espacio de democracia vivida. Ya no son alumnos/as votando, sino que son alumnos/as definidos como ciudadanos/as activos/as que debaten, discuten ideas y propuestas y toman decisiones conjuntamente.

P.: Bajo tu punto de vista, qué es lo más importante del proyecto y por qué.

R.: ¿Lo más importante del proyecto? Primero, escuchar; segundo, atender y tercero ver que los alumnos se están formando en una forma de trabajar que es importantísimo y que es lo que al final en la sociedad te va a llevar adelante un proyecto o no. No se pueden imponer ideas sin saber cuáles son las opiniones de los demás y cuáles son posibles, cuáles son imposibles y qué esfuerzo supone cada una de las cosas. Escuchar a los demás, respetar las opiniones de todos, y para mí es muy importante, pero es que eso es la vida social, es como deben ser las cosas. Qué triste es cuando vas por ahí y cada uno... el que más chilla es el que se lleva la idea, o el que más vocifera, o el que amenaza, simplemente aquí se exponen las ideas y las que estén de acuerdo y son mayoritarias pues siguen adelante, ése es digamos, dale un poquitín el sentido, aunque la palabra ya está tan perdida, democrático, a la vida de las personas, respetar a todo el mundo, y eso si lo conseguimos pues conseguiremos que los chavales sepan más matemáticas, más lengua, más inglés, o no, pero al menos sabemos que son ciudadanos y que son responsables y escuchan y permanecen atentos a lo que reciben de los demás. Para mí eso es lo más importante, pero en éste y en cualquier ámbito de la vida.

(JAB_centro_EVALUACIÓN_DIR)

Con reflexiones como la anterior, se refleja cómo a través de las experiencias y vivencias de participación se va configurando un concepto de voz del alumnado más amplio y profundo que transita hacia visiones más complejas del mismo. De este modo, se abandonan también algunas concepciones que entendían que los procesos de participación del alumnado tenían su espacio en aspectos no nucleares de la vida del aula/centro o del aprendizaje y que, por tanto, respondían a actividades paralelas al currículo y que son llevadas a cabo desde posicionamientos y opciones personales. Como se refleja en el siguiente fragmento, cuando los docentes han podido implicarse en una experiencia de voz del alumnado, y reflexionar sobre las implicaciones educativas que tienen, comienzan a valorarse estas iniciativas como elementos claves en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

P.: ¿Y has notado algún cambio en compañeros que no han participado directamente en el proyecto pero que tú achacarías al desarrollo del mismo?

R.: Pues quizá... quizá más ahora en esta última parte porque, como te he comentado, nos ha faltado tiempo para informarnos. Pero yo creo que sí, que hay ahí como un nivel muy sutil, unas ganas de: "ah, pues esto está muy bien, vamos a continuar o..."; que al principio había más escepticismo. Por lo menos ahora sí que ves que sí se querían involucrar en algo más donde los alumnos puedan participar; yo creo que sí que ha habido más, incluso ha coincidido con el tema de las competencias básicas, la competencia social y ciudadana. Ha coincidido con que lo hemos estado trabajando y han visto que esto es una forma, o sea, que forma parte del currículum, de algo

evaluable, de un objetivo de la educación, no de una cosa ajena a los libros de texto, no, es una cosa que va con los libros de texto, con la educación y con el currículum y con los objetivos de la etapa de primaria, entonces yo creo que ha entroncado muy bien con eso.

(JAB_centro_EVALUACIÓN_ORI)

Otros de los cambios en los discursos docentes que hemos encontrado, es la importancia que adquiere la acción, es decir, dar respuesta a las propuestas de los alumnos/as como elementos claves de las experiencias, así escuchar la voz del alumnado no es sólo oírles, sino también responder a sus propuestas. Tanto es así que, en el caso de la experiencia entre aulas de primaria sobre los espacios del centro, una de las maestras señala la necesidad de dar un paso más en el proyecto. Considera que la experiencia es el punto de inicio, el análisis del centro, de un proyecto más amplio que busque poner en marcha mejoras concretas que se extiendan más allá de las derivadas del propio proceso de consulta y deliberación.

P.: A ver si te entiendo bien, lo que quieres decir es que al proyecto le hubiese faltado como una segunda parte de qué propuestas de mejora, podemos decir, o de cambio o propuestas sin más en general, hubiesen hecho los alumnos al centro.

R.: Sí, yo creo que ha quedado, a ver; la parte ellos de análisis de la realidad la han hecho, la parte vivencial de la experiencia la han hecho, la parte de cierre de esa experiencia también la han hecho de alguna manera porque ellos han expresado lo que se les pidió desde el principio que era un resultado y el resultado le han tenido. Pero yo creo que para que ellos también vieran que eso estaba integrado de alguna manera o siguiera integrado de alguna manera en el centro que se hubiera revertido en el centro de alguna manera, ¿no? A ver, hay un panel final que han visto los demás, que sí que han observado pero yo creo que tendría que haber... a ver, yo también esto lo digo por mi experiencia con otros proyectos, porque cuando yo veo que ellos llegan a un resultado final y además ese resultado final lleva a una aplicación en la realidad, no me digas cómo, aprendizaje de servicio, mejora del centro, participación, no sé dónde hubiera llegado, pero a mí me ha faltado ese cierre porque yo igual también lo he vivido así en otras experiencias, no porque igual fuera necesaria esta, que igual se ha quedado aquí y aquí se queda. Pero yo igual sí personalmente pero claro, desde mi punto de vista reflexivo, que igual es una parte que tengo también que hacer yo ahora. No creo que sea lo que ellos necesitan, también lo digo, es lo que yo necesitaría y lo que el proyecto creo que necesitaría para cerrarlo ya completamente. Y es que en esa devolución ellos ganan todavía más porque ellos tienen ahora la ganancia de la vivencia y del resultado de un producto pero luego tendrían la ganancia del reconocimiento o del reconocimiento centro, el reconocimiento de otros iguales o bueno, no sé cómo llamarlo pero sé que cuando hemos hecho esa fase la vivencia para ellos es todavía más completa y más gratificante y que ya ha sido de... por sí ya lo ha sido.

(JDH_EVALUACION_1)

Una última reflexión que nos permite vislumbrar un proceso de cambio hacia un concepto más amplio de voz del alumnado es la ruptura del binomio participación-lenguaje oral. Desde la premisa de la necesidad de que las experiencias debían de oponer en marcha estrategias de consulta y deliberación que favoreciesen escuchar la voz de todos/as los alumnos/as sin excepción, los docentes experimentaron las posibilidades que, formatos diferentes a los tradicionalmente presentes en la escuela (el lenguaje oral y escrito), ofrecen como medios de expresión que no legitiman las voces hegemónicas y favorecidas habitualmente en la escuela.

P.: ¿Y qué cosas han cambiado en ti como profesional con motivo del proyecto?

R.: Pues hay una cosa que me ha llegado mucho que es el escuchar la voz de todos. Cuando los niños han tenido que escribir, que esto ya lo he dicho varias veces ahora, cuando los niños tenían que escribir su idea, sí que es verdad que hay niños que no hablan, no se los escucha, sino sabes hablar no se te escucha, entonces que hay que buscar formas de que ellos participen, a lo mejor con una vídeo maratón, por escrito. Hay que pensar en formas de que esos niños hablen y hay muchas formas de hablar, eso como a ese nivel. [...]

(JAB_centro_EVALUACIÓN_ORI)

b.2.1 Cambios en el concepto de infancia

Durante el trabajo que aquí presentamos hemos recogido continuamente la reflexión de que uno de los aspectos que intervenían en el grado y espacio de implicación de las experiencias era el concepto de infancia y adolescencia que los docentes tenían. Así de las miradas más restrictivas se confeccionaban procesos de consulta y deliberación de mínimos que se iban ampliando a medida que avanzábamos a miradas de la infancia como agentes con capacidad de acción y agencia.

Por ejemplo, de las palabras de la siguiente maestra, se desprende como el proyecto le ha permitido descubrir que sus alumnos/as tienen posibilidades de acción que ella anteriormente no contemplaba. Una visión restringida, limita las opciones de elección y acción que los maestros/as ofrecen a los alumnos/as por ello, tener oportunidades de ampliar la idea de infancia se convierte en una poderosa palanca de cambio.

P.: ¿Y tú forma de ver a los alumnos ha cambiado? ¿Has visto que son capaces de hacer cosas?

R.: Sí, desde luego, desde luego que sí, lo que te he dicho antes, que no te dejan de sorprender, aunque tú te creas, sí, sí, yo ya sé que saben, yo ya sé... mejor todavía porque te demuestran que en situaciones que tú dices, bah, igual no saben resolver; pues saben, y dices qué bien.

(JDH_EVALUACIÓN_2)

De este modo, las experiencias de voz del alumnado aquí documentadas, han ofrecido a las maestras/os la oportunidad de cuestionar su idea de infancia, especialmente las que incorporan al alumnado de menor edad, para acercarse a ideas de infancia más poderosa, con capacidad de opinar y tomar decisiones. De modo que la vida del aula y de la escuela se entienda como una responsabilidad compartida de toda la comunidad, incluyendo a los alumnos/as de menor edad.

P.: ¿Y vuestra forma de ver a los alumnos?

- M2: Sí, no, me faltaba a mí. Pues yo el tema del observar y también estaba pensando el que ha sido un proyecto que ha ido... que ha unido al final desde los más pequeños hasta los más mayores.

- M1: Qué bonito es eso, ¿eh? Eso, qué importante, S.

- M3: Es que lo internivelar es increíble. [...]

- M1: Yo quiero decir eso, lo que dice S., que me parece precioso que lo hayas dicho porque claro, cuando dices un proyecto de la universidad, cualquiera de nosotros decimos: "bueno, desde 5 años para adelante", y qué bien que ha entrado, ha dado cabida de 2 años hasta el último curso y ha habido ahí una... es que es... eso ha sido

maravilloso.

- M2: *Y que no ha sido... los de 2 años han hecho una cosa y los sexto otra, sino que...*
- M1: *No, no, es que ha sido lo mismo.*
- M2: *Ha surgido un tema que nos preocupaba a todos y ha unido al colegio entero y eso ha sido muy bonito.*
- M1: *Muy bonito.*

(JAB_etapa_EVALUACION)

b.3) La creación de espacios de participación

Cuando los centros optaron por poner en marcha las experiencias aquí documentadas, encontraron en la reflexión inicial sobre la cultura del centro que los espacios que destacaban como lugares de participación del alumnado, estaban ligados a ámbitos no curriculares o los procesos en las estructuras existentes eran excesivamente directivas o vacías de contenido. Sin embargo, una vez han concluidas las experiencias, los docentes señalan la necesidad de crear nuevos espacios, estrategias y metodologías docentes que permitan que todas las voces se escuchen en los aspectos nucleares de la vida del aula y del centro. Por ello, la creación de estructuras y procesos de participación en la experiencia, pero también la intención de mantenerlos y ampliarlos, se presenta como uno de los cambios más relevantes en los centros, especialmente en los que inicialmente tenían una cultura más alejada de la participación. La reflexión sobre cómo diseñar nuevos espacios implica que los docentes han incorporado a su bagaje pedagógico la necesidad de que los alumnos/as experimenten la democracia en la escuela.

Sin embargo, como señala la siguiente docente, las estrategias y lenguajes de comunicación deben ser entendidos como recursos para escuchar la voz de todos los alumnos/as. No son fines en sí mismo, sino medios con los que ampliar los espacios de participación de los alumnos/as, así una estrategia o lenguaje sólo será útil si permite a los alumnos/as expresar sus propuestas.

[...] Y este año pues bueno, igual a mí me hubiera gustado trabajar más aspectos igual tecnológicos pero no ha sido tampoco lo más importante, yo creo que tampoco hemos cargado mucho en ello, se podía haber hecho más, no hemos cargado mucho en ello porque las cosas han ido rodando así y ellos tampoco lo requerían. La tecnología yo creo que llega ya el momento que es un recurso que ellos echan mano si necesitan, lo mismo que los demás, y entonces pues bueno, se mueven lo mismo en lo tecnológico que en lo analógico y no tienen ninguna pega, pero que es un recurso más que si lo necesitas lo tomas y si no, no tiene ningún sentido y tampoco hay que forzar su... [...]

(JDH_EVALUACION_1)

b.4) Las experiencias de voz del alumnado como medio de mejora docente

En el marco conceptual, hemos recogido como escuchar de manera auténtica la voz del alumnado se convierte en una herramienta de mejora docente al ofrecernos una imagen de la vida del aula, del centro y de nosotros como docentes, al que no podemos acceder desde nuestra posición. Uno de los principales aprendizajes llevados a cabo por los maestros/as responde a ser conscientes de las

oportunidades de mejora docente que ofrece escuchar la voz del alumnado.

P: ¿Y qué cosas han cambiado en ti como docente?

R: Pues quizá me he hecho más demócrata. Era mucho más... no sé, a mí me gusta... yo soy una persona que me gusta dirigir, porque tengo los objetivos claros y creo que nadie los tiene tan claros como yo. Pero sí que de alguna manera soy más flexible y más tolerante. No es que fuera intolerante, es que no creía tanto en las posibilidades de los niños como adultos en pequeño porque están ahí. De alguna manera como que les silenciábamos porque su voz no merece la pena ser escuchada, y sí merece la pena ser escuchada. Ellos me han cambiado mucho a mí. Supongo que yo también a ellos pero esto es lógico, pero que sea el maestro consciente de cómo madura también a través de los cambios y de las intervenciones de los alumnos, es importante.

(JAB_aula_EVALUACIÓN_MAEISTRA)

Situar el foco de la acción de la experiencia en la escucha de la voz del alumnado supone un proceso de aprendizaje también para las maestras/o a quienes a través de la voz de sus alumnos/as reflexionan sobre su propia práctica, el modo de relacionarse con los alumnos/as, las familias; o el trabajo con otros docentes.

P: ¿Y en vosotras como docentes, el proyecto ha producido algún cambio?

M3: Sí, yo me he planteado la forma de que a veces tienes que cambiar, de dar cosas. A veces tú crees que lo que haces bien lo haces bien y lo aprendes como sea y lo haces bien y a veces sí que tienes que escuchar y ver otras cosas y cambiar, ¿entiendes? Y decir: "oye pues a lo mejor no lo hago tan bien y tengo que mejorar" o a lo mejor pues hay que preguntarle de otra manera por qué no llega, ¿entiendes?

M1: A mí me ha enseñado a observar, que igual no sabía tanto, es una observación directa, lo que no es observación indirecta y una comparación. La observación es solamente, he aprendido con vosotros que observar no solamente es mirar sino que el observar va más allá entonces va pues eso, una observación directa, una observación indirecta, una reflexión, crear una hipótesis de esa observación, y todo ello te hace pues madurar y avanzar. Yo lo que he sentido en mí.

(JAB_etapa_EVALUACION)

A continuación, recogemos algunas de las reflexiones que han realizado los docentes en este ámbito y cómo, desde la reflexión de las propuestas de los alumnos/as, han iniciado procesos de mejora en su rol docente.

En algunos casos, las reflexiones que se generan responden a aspectos amplios como el sentido de la educación y el papel que los maestros/as, alumnos/as y familias desarrollan en esa concepción de educación y sociedad. En el siguiente fragmento de entrevista se refleja esta idea:

P: ¿Qué ha sido bajo vuestro punto de vista lo más importante del proyecto?, ¿por qué?

M3: ¿Desde vista de qué?

P: Vuestro.

M3: Nuestro.

P: Vuestro punto de vista, ¿qué es lo más importante?

M2: Para mí la reflexión que nos ha dado pie, en mi caso personal, a mí misma, de pararte un poco a pensar sobre en qué consiste la educación, cómo lo estamos haciendo y cómo lo podemos hacer.

M1: Yo a la respuesta al cómo, al cómo enseñar, qué metodología, cómo enseñar y entonces respondemos aquí a todo el profesorado, que somos todos. O sea, unirnos al

cómo, que algo tenemos que variar, cambiar porque está cambiando toda la sociedad.
- M3: *Para mí el que la educación no es sólo cosa de los maestros, es maestros, alumnos, profesores y padres, y todos tengamos que ir por el bien común del chaval y que son los futuros de mañana, son los futuros gobernadores. Entonces, si lo hacemos bien gobernarán bien al final.*

(JAB_etapa_EVALUACION)

Mientras, en otros casos, las reflexiones versan sobre aspectos más concretos de la vida del aula y del centro como las que presentamos a continuación. Por ejemplo, las maestras de la escuela infantil señalan que el aprendizaje más relevante que ellas han realizado responde a su posición como docentes. Es decir, la oportunidad que la experiencia les ha ofrecido de darse cuenta como, por la primacía del lenguaje oral, algunos alumnos/as no eran escuchados. Estas iniciativas les han permitido iniciar procesos de reflexión sobre la necesidad de hacer uso de otras estrategias de comunicación con el alumnado.

R.: Sí, yo creo que a mí me ha pasado un poco parecido, lo que pasa que yo, cuando se presentó el proyecto, sí que no tenía muy claro las expectativas que podía esperar porque no sabía muy bien a dónde iba a ir, ya que como el tramo de edad, lo que dice O, era 2, 3, en este caso, claro, no sabíamos qué iba a pasar con eso. Yo sí que he estado un poco, no sé, desubicada en el sentido de que era todo como muy... muy nuevo, pero la parte que a lo mejor sí que se te queda un poco ahí, un poco mal sabor de boca, en el sentido de que no acabas de ver eso, cosas, pero a lo mejor el tomar conciencia de lo que era la voz del alumnado en sí mismo, o sea, de hacer el esfuerzo, de escucharles, de ver cómo se expresan, de tal, de tomar conciencia de eso, a lo mejor es lo que más interesante me ha parecido, y no solo la escucha de la voz, sino las observaciones de jardín, de los niños y niñas de cómo jugaban, aquellos que a lo mejor no podían verbalizarlo, sí que recuerdo que era una cosa que por ejemplo nunca habíamos hecho como tal, entonces en ese sentido sí me sorprendió. Que a lo mejor luego las consecuencias no han sido tan como nosotras igual cada día esperas, no sé, las expectativas, pero...

(EI_EVALUACION)

En esta misma línea, encontramos como algunas maestras han extrapolado las estrategias y lenguajes que pusieron en marcha como medios de consulta y deliberación a otros espacios educativos. Se produce, por tanto, un proceso, lento pero profundo, de incorporación de los aspectos claves de la voz del alumnado a su trabajo diario como docentes. De este modo, los aprendizajes que han realizado contextualizadamente en las experiencias, se incorporan a sus estrategias metodológicas y formas de actuación docente cotidianas.

P.: ¿Qué observasteis y cómo llegasteis a la conclusión de que ése era el medio de consulta que ibais a utilizar?

M1: [...] Esto ya lo hemos aplicado por ejemplo ayer en una reunión de padres, qué curioso, todo sirve para algo, ¿no? Hubo una reunión de padres de niños que van a empezar nuevos al colegio y hay veces que los profesores pues nos fijamos en unas fechas de nacimiento y decimos: “éste para esta clase y éste para otro y este...” por fecha de nacimiento. Y resulta que como hicimos ayer una reunión de padres con niños y profesores, y esas armas de observar, digamos, las hemos...

M2: Aplicado.

M1: Las hemos aplicado ya durante este curso mucho, hemos observado mucho a los niños, igual más que otras veces, y se ha apuntado más de esto. Pues resulta que ese contexto que también lo hicimos ayer, luego lo comparamos y aquí viene la sorpresa,

que otra vez coincidíamos en esa observación. Y voy a poner un ejemplo, si estamos en una reunión y hay un niño por ejemplo de 3 años, que entra a esa reunión, que en principio no conoce, y entra con un poco de miedo. Pero luego ya el niño se desata y está bien y su madre le está agarrando todo el rato así porque le tiene agarrado, eso ya te está indicando el profesor que el apego, el apego que tiene esa madre hacia ese niño es enorme, y te está indicando muchísimo, como profesional. [...]

(JAB_etapa_EVALUACION)

Una de las características que destacábamos al inicio de las experiencias aquí relatadas es que predominaba un modelo docente que se asemejaba a los enfoques técnicos de la docencia. Al mismo tiempo, remarcábamos cómo su práctica se caracterizaban por su excesiva directividad y protagonismo lo que generaba un papel de los alumnos/as pasivo y un proceso de enseñanza aprendizaje unidireccional e individual. Sin embargo, la posibilidad que las experiencias de voz del alumnado les ha permitido vislumbrar las posibilidades de aprendizaje que diferentes modos de agrupar al alumnado y nuevas estrategias didácticas más próximas al trabajo colaborativo ofrecen.

P.: ¿Y qué cosas han cambiado en ti como docente?

R.: Ah, en mí ya lo fundamental, si yo tuve serias discusiones con J. y otros porque yo misma me negaba a entender que pudiéramos... o sea, en mí aprender a ser mucho más respetuosa con las opiniones ajenas. Yo tengo mucha tendencia, es una cosa de personalidad, a organizar; a organizar yo la vida de todos los alumnos y a querer que piensen como a mí me parece que tienen que pensar. Entonces, cuando estabais manejando las sesiones es que había veces, lo que les decía antes, es que no quería ni apuntar lo que decían. Digo, "¿cómo apuntar esa tontería?" Y entonces, "que no, que hay que ponerlo todo", "pero que esto no lo podemos tener en cuenta", "que sí, que hay que ponerlo todo". Básicamente eso. Aparte yo no... yo, os digo, he trabajado... no creo haber hecho nunca una asamblea, o sea, ni de las asambleas que no son asambleas en Infantil, ni de las asambleas reales para este tipo de cosas, entonces para mí era todo muy nuevo. He aprendido por ejemplo, que si tuviera que hacer una consulta sabría... yo, sabría cómo manejarme, que antes no conocía ni siquiera la mecánica de la asamblea, de la consulta.

(JAB_centro_EVALUACIÓN_AL)

De este modo, la experimentación un rol de alumnado con mayor agencia y espacio de decisión, pone en cuestión los roles más tradicionales de docentes, ofreciendo a estos oportunidades de reflexionar sobre cuál es su papel en el proceso educativo.

P.: Bajo tu punto de vista, ¿qué ha sido lo más importante del proyecto y por qué?

R.: El proyecto, es decir, globalmente, el proyecto, la existencia de un proyecto de investigación en el aula. Me da lo mismo que fuera el estudio del barrio, o el estudio de las tiendas de comestibles, me daba igual, porque es una cuestión secundaria. Lo importante es que se abre un proyecto de investigación en el aula, y todo lo que eso supone.

P.: ¿Y por qué consideras que eso es importante?

R.: Porque cambia la estructura de la enseñanza totalmente. O sea, el maestro deja de ser maestro, es gestor... y en el desarrollo de este... de dicho proyecto, los alumnos toman... digamos que participan de una manera mucho más activa y son dueños de un montón de parcelas que antes no tenían, no eran más que agentes, digamos, unos elementos ahí como pasivos, bueno, estudio lo que me mandan, hoy hago lo que me mandan, bueno, presento los ejercicios que me mandan. Ahora mandaban ellos, cómo se organizaban los grupos, cómo hacían, cuando presentaban, cuándo no.

(JAB_aula_EVALUACIÓN_MAESTR)

De las palabras que recogemos posteriormente de una de las maestras se desprende las barreras y cambios experimentados en su forma de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta experiencia le ha permitido romper la lógica de un aula, con una maestra y un grupo de alumnos/as de la misma edad, para experimentar las posibilidades que ofrece el trabajo conjunto de dos docentes, de dos grupos de edades diferentes y de la ruptura del espacio y tiempo de aula. Sin embargo, nos gustaría matizar únicamente una de sus reflexiones, ella señala que una de los aspectos que ha favorecido este proyecto es la no presencia de contenido curricular. Si bien, como la maestra de 6º les indicó a sus alumnos/as, el proyecto no se enmarca en una única materia, esto no significa que el proyecto no permita conseguir diversas competencias y contenidos educativos. Así a través del trabajo conjunto de ambas aulas y de la gestión autónoma del proyecto, los alumnos/as adquieren mayores cuotas en competencias como la social y cívica o la relacionada con el sentido de iniciativa, competencias ambas que recoge la legislación actual. O como durante el trabajo con diferentes recursos tecnológicos, la elaboración del diario del proyecto o del pie de página de las fotografías, se trabajan contenidos relacionados con las competencias digital y lingüística. Sin lugar a dudas, esto nos muestra la necesidad de continuar reflexionando con los docentes, sobre los aprendizajes que, desde nuevas perspectivas educativas, realizan los alumnos/as desde el marco de estas experiencias.

P.: ¿Qué aspectos del proyecto consideras que han funcionado mejor?

R.: Yo creo que lo que mejor ha funcionado precisamente ha sido pues esto que te estaba hablando ahora, el tema de relación entre alumnos, relación entre iguales, que para mí es el gran aprendizaje también y que yo creo que para ellos ha sido, el trabajar con alumnos o trabajar entre alumnos de diferentes edades y que no ha habido grandes espacios de separación porque hemos eliminado lo que más le separa a ambos que es el contenido curricular, aquí el contenido curricular no ha estado presente, se puede buscar pero no ha estado presente. Y entonces eso ha hecho que esa barrera tan grande que rompe, que separa diariamente a estos dos grupos se ha roto, eso por una parte, la relación entre ellos. Por otra parte, para mí es muy interesante el tema este de la ruptura del espacio y del tiempo. El aprendizaje fuera de un espacio y de un tiempo. Hay aprendizaje constante y no es necesario ni en el aula ni es necesario con una distribución horaria, se produce, el aprendizaje se produce y yo lo he... vamos, lo he vivenciado y me parece muy interesante y muy enriquecedor para cualquier persona que hiciera este tipo de proyectos. El espacio, el tiempo, la relaciones, luego las relaciones nuestras como docentes también creo que son interesantes, y luego el tema de aportación por parte de los alumnos para explicar el espacio y el tiempo. Para mí ha sido muy importante y muy enriquecedor la información que me han dado de cómo viven ellos el tiempo, perdón, el espacio, espacio escolar, el centro, cómo viven el centro. Porque aun sabiendo o pudiendo adivinar lo que para ellos son lugares especiales, luego surgen muchas sorpresas, muchas sorpresas que están dotadas de contenido que no está explícito en el día a día y que ellos de repente pues te hacen ver, y eso es interesante, me parece muy interesante.

(JDH_EVALUACION_1)

De este modo, especialmente en la experiencia de trabajo de las dos aulas de educación primaria, las oportunidades de aprendizaje intergeneracional (alumnos/as de diferentes edades, y de estos con las maestras/os) han supuesto

una fuente de aprendizaje para los alumnos/as pero también para los docentes quienes han podido, desde la experimentación de la ruptura docente-alumno/a y/o docente-un aula, reflexionar sobre las oportunidades que ofrece formas diferentes de aprender y enseñar.

P.: ¿Cuándo iniciaste el proyecto qué expectativas tenías, qué esperabas?

R.: Hombre, a mí lo que más me interesaba es que los niños de mi clase se involucraran con los de sexto y vieran que podían conseguir cosas, que les parecía a algunos difíciles, que fueran capaces de ser maduros para comunicarse con esos niños, que los niños de sexto fueran capaces de respetarles y en ese sentido yo estoy muy satisfecha porque creo que lo hemos conseguido.

(JDH_EVALUACION_2)

Por último, nos gustaría señalar el cambio experimentado en el rol de director. Hasta este momento, mostrábamos ejemplos de cómo las iniciativas de participación del alumnado, permiten a los docentes reflexionar sobre su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje y experimentar nuevas posibilidades. Sin embargo, en los tres centros en los que se enmarcan las experiencias aquí documentadas, han estado implicados sus directores/as, en calidad de docentes pero también en su rol directivo. Si bien, como docentes, todas las reflexiones anteriores pueden aplicárseles, ellos/as han realizado una más relativa al papel del equipo directivo en las iniciativas de esta naturaleza. Así hemos encontrado como las experiencias han invitado a los directores/as a repensar su papel en el mismo como agente que coordina el proyecto educativo del centro. Un proyecto que debe ser definido por toda la comunidad educativa, lo cual incluye al alumnado también, y que puede tener como seña de identidad la participación y voz del alumnado. En estas experiencias, los directores/as han experimentado que dirigir no tiene por qué implicar una actitud autoritaria o un abuso de poder desde su posición de director/a. Así, al formar parte de un equipo de trabajo, donde estaban presentes otros docentes y las investigadoras, han desarrollado su rol directivo desde planteamientos más participativos y menos jerárquicos. Ellos/as han participado junto con sus compañeros/as de los procesos de debate y toma de decisiones y su punto de vista no se ha impuesto al de los demás por su papel, éste sólo ha estado presente como coordinador/a del proceso y facilitador del mismo.

P.: ¿Y qué cosas han cambiado en ti como docente, con motivo del proyecto?

R.: Aparte de que soy un poco más viejo, sí que me ha gustado porque... ha cambiado porque me ha obligado a reflexionar sobre mi práctica diaria y ver que ahora mismo que estoy como representante del Equipo Directivo, puedo hacer cosas que a lo mejor desde una tutoría no se pueden hacer. Entonces dentro de este margen, entre comillas, "de poder" que me ha otorgado la comunidad pues puedo dirigir mis actividades, buscar fondos y organizar las cosas de acuerdo a unas ideas que son buenas para todos, que a lo mejor en otro momento sino reflexionas sobre ello, pues vas al día a día. Hay que reflexionar de vez en cuando, pero vivimos tan deprisa, que hay que parar, e intentar decir, vamos a ver, cómo puedo mejorar yo esto. Te lo dan hecho, los niños te dicen, bueno, pues fíjate, cuando vengas el año siguiente y te digan los niños, "E., qué contento estoy", pues yo también. Eso sí es estar contento y feliz, lo demás...

(JAB_centro_EVALUACIÓN_DIR)

b.5) Cambios en el modo de entender el papel del alumno/as en el proceso educativo

Las experiencias de voz del alumnado, tal y como relatamos en el marco conceptual de este trabajo, buscan situar en el centro de los procesos de mejora escolar el aumento de la participación e implicación del alumnado en la toma de decisiones sobre los aspectos nucleares de la vida del aula y del centro. Este cambio en las dinámicas de discusión y toma de decisiones interpela a los docentes y al alumnado a modificar los modos de relación entre ellos/as. De este modo, los alumnos/as experimentan una nueva posibilidad de “ser alumno/a” que modifica su propia visión sobre su papel en la escuela pero también la de los maestros/as.

A continuación, presentamos algunas de las reflexiones que los maestros/as han realizado en torno al papel que los alumnos/as han tenido en las experiencias y al que pueden tener en los procesos educativos. Pero para ello, debemos recordar cuál era el punto de partida, qué concepto de alumnado tenían los docentes al inicio de las experiencias. Como relatamos en el primer apartado (Una mirada compartida a la cultura participativa del centro), existían dos miradas contrapuestas en los discursos docentes. Por un lado, la que promueve un papel más protagonista de los alumnos/as a través de la posibilidad de tomar decisiones en algunos aspectos educativos y, por otro lado, una imagen de alumno/a pasivo, que trabaja individualmente y en la que todos/as, de manera simultánea, realizan las mismas actividades al mismo tiempo. Sin embargo, también debemos recordar como a veces, los discursos que defendían un alumnado más activo se contraponían a prácticas que limitaban dicha agencia.

Las experiencias de voz del alumnado diseñadas y desarrolladas en este trabajo han provocado procesos de reflexión profundos sobre el papel del alumnado en los procesos educativos. Así encontramos como, algunos docentes han reconocido las dificultades que tenían para imaginarse a sus alumnos/as liderando un proyecto de investigación, cuestionándose aspectos tan relevantes y complejos como la organización del centro, el currículo o la comunidad. Sin embargo, durante la experiencia, al observar las potencialidades de aprendizaje y desarrollo que ha generado en el alumnado la experimentación de nuevos roles, han modificado su impresión inicial, reconociendo las posibilidades de acción del alumnado siempre que dispongan del espacio y las herramientas adecuadas.

P.: ¿Qué has aprendido sobre el proceso de consulta a los alumnos?

R.: Que los alumnos tienen más imaginación y creatividad que nosotros y que saben resolver a veces problemas que nosotros ni nos hemos planteado cómo resolver; que cuando contamos con su participación y escuchamos su voz ellos se responsabilizan más, aunque todavía acabamos de empezar, pero lo notas en los alumnos. [...]

(JAB_centro_EVALUACIÓN_ORI)

Si bien, las experiencias han permitido al alumnado experimentar nuevos modos de ser alumno/as y a los maestros/as la oportunidad de observar las posibilidades de aprendizaje que ofrecen, debemos llamar la atención al mismo tiempo sobre cómo este proceso ha modificado también el rol del alumnado

tradicionalmente silenciado. Así, los maestros/as señalan como un aprendizaje realizado durante estas experiencias, la puesta en valor la voz de todos los alumnos/as sin excepción y las posibilidades de aprendizaje y desarrollo que ofrece a los alumnos/as que habitualmente son etiquetados o tienen un papel secundario en la escena educativa porque no responden a los requerimientos escolares. Las experiencias mostraron, por ejemplo en el caso de los alumnos/as con un alto absentismo, como la participación en un proyecto en el que ellos/as son los protagonistas y en el que todos sin excepción tienen la oportunidad de experimentar situaciones de éxito, favorece la implicación y mayor presencia de estos alumnos/as en contraste con los procesos de aprendizaje más academicistas.

P.: ¿Y consideras que ha habido alumnos que han participado menos en el proyecto y por qué?

R.: Sí, hombre, siempre hay alumnos que participan menos pero principalmente en este caso lo que nos ha llevado a que no participen es la falta de asistencia al centro. A ver, lo mismo en un grupo que en otro, hay alumnos que ya habitualmente no llegan a ser alumnos absentistas, no son absentistas por el número de faltas que tienen pero sí que su incidencia de asistencia de clase es baja, o faltan más que el resto, y al ser un trabajo complementario de dos aulas pues claro, pues ha habido momentos que lo hemos notado. Y de hecho pues ha habido alumnos que parece que están ausentes o podíamos considerar que hay espacios en los que están ausentes en el trabajo, que son pocos, son pocos alumnos los que les ha pasado esto pero sí que ha habido algunos. Lo que pasa que aun esos alumnos que han faltado ellos han reclamado el estar presentes luego en los resultados finales. O sea, nos ha... a ver, ha habido que hacer un esfuerzo mucho mayor de organización pero si al final su producción no ha salido ellos la exigen. Entonces de alguna manera ellos quieren estar presentes en ese resultado final, y eso es interesante porque aun faltando, aun no estando, ellos creen que tienen que decir algo y quieren que se les escuche o es interesante este interés. Porque en otro tipo de actividades un alumnos que falta luego no reclama ese espacio ni esa actividad ni ese resultado final, o sean no te van a reclamar que hagas un examen ni repetir una ficha pero él sí que quiere estar presente en este resultado final del proyecto, y eso, bueno pues les honra también y es una forma de valorar que ellos están enganchados a la actividad.

(JDH_EVALUACION_1)

Esto puede estar ligado a dos procesos que surgen durante las experiencias de voz del alumnado. El primero de ellos/as, es la generación de un sentimiento de pertenencia al centro, cuando tenemos la oportunidad de opinar, pensar, debatir sobre el espacio y tiempo escolares, que inicialmente nos es ajeno, y que sentimos que nuestras propuestas son escuchadas y tenidas en cuenta, el sentimiento de pertenencia y de responsabilidad con el centro se ven aumentado. En segundo lugar, las iniciativas de voz del alumnado permiten que estos experimenten procesos de éxito educativo. En los centros educativos, existen alumnos/as cuya imagen de su competencia personal es negativa porque, de manera constante, reciben mensajes de sus maestros/as y compañeros/as de imposibilidad, de incapacidad. Sin embargo, en estas iniciativas todos los alumnos/as tienen la posibilidad de mostrar sus aportaciones, conocimientos y habilidades a un proyecto común en el que se reconoce el valor de cada idea, por lo que el alumnado ve modificada su propia imagen.

P.: Con motivo del proyecto ¿qué cosas han cambiado en ti como docente?

R.: Sí, también lo mismo, darle importancia, hombre, siempre me ha interesado a los alumnos darles una imagen positiva de sí mismos, pues todavía te reafirmas más, que ese efecto de reflejar en ellos “tú puedes, tú sabes, tú lo consigues”, la verdad es que te lo devuelven multiplicado. Y eso es interesante saberlo en enseñanza yo creo.

(JDH_EVALUACION_2)

Anteriormente señalábamos como, en ocasiones, a los maestros/as, especialmente aquellos con una imagen del alumnado restringida en cuanto a sus posibilidades de acción, rechazaban ampliar los espacios de participación atendiendo a justificaciones ligadas a la “incapacidad” o “desconocimiento” del alumnado de los procesos y normas de participación. Sin embargo, lo que las experiencias han demostrado es que, cuando el alumnado tiene un papel más protagonista en los procesos educativos, interiorizan las estrategias de diálogo y toma de decisiones compartida. Es decir, las propias experiencias se convirtieron en espacios de aprendizaje de las dinámicas participativas.

P.: Y qué ha sido bajo tu punto de vista lo más importante del proyecto y por qué.

R.: Para mí lo más importante es que hayan sido capaces de exponer sus opiniones de una manera organizada y que se le haya ido dando trámite hasta llegar al órgano más alto de la escuela que es la Dirección, porque creo que nos pasa un poco a todos. Estamos... cuando algo no nos gusta protestamos así en foro pequeño, nos quedamos ahí rumiando nuestras miserias entre nosotros, pero eso no llega a ninguna parte, entonces yo creo que es muy interesante aprender a dar cauce a lo que sea, a propuestas, pero también a quejas y también cuando hay que felicitar a los demás y yo creo que están... aprender el proceso a los niños les ha venido muy bien. Solo es una pequeña toma de contacto, pero es verdad que en el grupo ese de 4º, donde han tenido más oportunidad de hacerlo, se ve que ha cambiado la actitud del grupo en todo, o sea, ya, cuando se sientan a trabajar o a plantearse cualquier cuestión escolar; han aprendido por ejemplo, a guardar los turnos, respetan todas las ideas, ahí nadie dice ni pío aunque el de al lado haya dicho una cosa que les parezca una tontería, para mí eso es muy importante.

(JAB_centro_EVALUACIÓN_AL)

Si bien, como ocurre en el resto de ámbitos que estamos analizando, aquellos docentes que se encontraban en posicionamientos más distantes a los que se promueven desde el movimiento de voz del alumnado, han experimentado un proceso de mejora docente más evidente por el cambio cualitativo que supone, que aquellos docentes que llevan tiempo trabajando en esta línea, y que con cada experiencia, han encontrado posibilidades de reflexión y profundización. Así se ha evidenciado como, en la experiencia de voz del alumnado en la que participaban las dos aulas de primaria (2º y 6º), las maestras partían de la premisa de que los alumnos/as de mayor edad, y mayor experiencia en estas iniciativas, iban a ser los que adquieran roles más protagonistas y de apoyo a los compañeros/as de menor edad. Sin embargo, el proceso de trabajo conjunto ha ofrecido la oportunidad de reflexionar sobre el papel de objeto de ayuda otorgado a los alumnos/as de 2º.

Yo creo que, aparte del grupo de T (2º), T (2º) es una tutora que lleva con los alumnos un proceso de reflexión interesante aun siendo alumnos pequeños, les lleva pues a plantearse las cosas, a valorar lo que hacen, a analizar lo que hacen, siempre buscando una motivación y una explicación lógica y una explicación pues clara con sus acciones. Y yo creo que pues en este hecho ella ha influido muy positivamente porque les ha llevado en ese proceso. En el caso de mis alumnos yo juego con ventaja, ya he

trabajado con ellos un año en este aspecto entonces ellos saben y saben en qué marco se pueden mover; saben que no están en un ámbito cerrado, saben que las posibilidades son todas aquellas que ellos planteen de una forma sensata y justificada entonces para mí pues el trabajo era mucho más fácil. Se complicaba en el sentido de que parece que nosotros íbamos a hacer la referencia del otro grupo y esto que en un principio podía ser así no ha sido así, aquí no ha habido referentes, el referente ha sido equitativo. A veces ha sido un grupo, a veces ha sido el otro, no... o lo mismo en el caso de los docentes, yo puedo tener mi experiencia pero T (2º) ha sido en muchos momentos un puntal y yo en otros momentos, ese equilibrio lo hemos tenido todos cada uno en su parcela.

(JDH_EVALUACION_1)

Además de ofrecer la posibilidad de ver a sus compañeros/as de menor edad desde planteamientos de posibilidad y capacidad, como la maestra señala, los proyectos de voz del alumnado, dada la dimensión que adquieren y los aspectos que trabaja, se convierten en una herramienta para que los alumnos/as entiendan y comprendan cómo se organiza y gestiona un centro, aportando una visión más amplia del centro como una comunidad en cambio.

P.: ¿Y qué cosas han cambiado en los alumnos con este proyecto?

R.: [...] Luego también ellos están recogiendo una cosa muy interesante y es ver que en grupo, en los cursos inferiores se ha cambiado la manera de trabajar y ellos lo han apreciado porque ellos han dicho: “yo en segundo no hubiera sido capaz de hacer lo que han hecho esos alumnos de segundo” con muchas cosas, no sólo por la tecnología sino por otras cosas. Pues igual resulta que en las aulas también se está trabajando diferente, esto que siempre se dice que en las aulas se trabaja siempre igual y que no ha habido cambios educativos, bueno pues los cambios educativos se producen a pesar de que no se crean se producen. Y estos alumnos de sexto eso lo valoraban, decían: “pues es que yo en segundo no hubiera sido capaz de hacer lo que han hecho estos niños o no era yo así”, ellos pensaban que la clase era de otra manera, que la escuela era de otra manera, han recibido una imagen de escuela diferente y la están recibiendo. [...]

(JDH_EVALUACION_1)

b.6) Mejoras generadas en la cultura escolar.

En las ideas presentadas anteriormente se ha reflejado algunos de los cambios y reflexiones que han realizado los maestros/as sobre diversos aspectos tras su implicación en las experiencias de voz del alumnado. Si bien, todos estos procesos de análisis y reflexión sobre elementos concretos de la cultura escolar de un centro se convierten en palancas poderosas de cambio, a continuación, pretendemos presentar como, la combinación de todas estas nuevas formas de entender la vida escolar, generan cambios en los elementos claves de la cultura, funcionamiento y organización escolar.

Así, en el momento inicial de las experiencias encontrábamos como algunos de los centros participantes estaban configurados como espacios con una débil y artificial articulación colegiada. En todos los centros, existían diferentes órganos de coordinación y gestión que se reunían con periodicidad (CCP, Claustros, Consejos escolares, equipos de ciclo, etc. Sin embargo, éstos no funcionaban como espacios de discusión y toma de decisiones compartidas sino más bien como lugares donde llevar a cabo actividades rutinarias. Además se caracterizaban por espacios en los que el alumnado no tenía la posibilidad de participar y transmitir propuestas, ni tan

siquiera a través de sus docentes ya que no existían dichos canales de comunicación. Sin embargo, en el desarrollo de la experiencia, en los espacios orgánicos de decisión de los que dispone la escuela, se han escuchado las propuestas de los alumnos/as y se ha asumido la responsabilidad de darlas respuesta.

P.: ¿Qué ha sido, bajo tu punto de vista, lo más importante del proyecto y por qué?

R.: Pues para mí lo más importante es que hoy en el claustro cuando se han leído las propuestas de los niños, los maestros se han despertado con una sonrisa de escuchar ideas de niños, de que queremos jugar más de que queremos... Y se les ha escuchado como, claro, son niños pero tienen derecho a expresar su opinión, hoy se les ha escuchado de verdad, no de una manera anecdótica sino de una manera formal y oficial, y para mí eso ha sido lo más importante.

(JAB_centro_EVALUACIÓN_ORI)

O como recoge esta otra maestra,

P.: ¿Y qué expectativas os creasteis o que esperabais que surgiese con el proyecto? Y si esas expectativas se han cumplido o no.

M3: A mí, mira, me quedé alucinada ahora que acabamos de tener un claustro que dijo el Director: "vamos a meter esto para que los niños vean que se ha cumplido parte del proyecto", me parece importantísimo. Hemos empezado un proyecto donde nos lo hemos tomado en serio y al final no queda el saco roto, los niños van a conseguir algo de lo que ellos han propuesto entonces a mí me parece importantísimo. Aunque sean tres cosas, hemos elaborado un proyecto donde los niños tuvieron voz y voto, se les dio forma, se les dijo la manera de presentarlo, la orientadora dijo, desde las primeras Asambleas hasta las últimas, cómo han cambiado de formato, cómo sabían estructurarlo, pedirlo, no sé qué. A mí me parece importantísimo lo que hemos hecho este año de empezar de nada a elaborar aquellos temas de que lo han hecho formando bien, me parece importantísimo, importantísimo. [...]

(JAB_etapa_EVALUACION)

Otra de las características que tenía la débil articulación presente en algunos centros, era la balcanización del trabajo docente. Así en las entrevistas iniciales, algunos docentes señalaban como una barrera en el centro para el desarrollo de cualquier proyecto la inexistencia de una cultura de colaboración. De este modo, como hemos relatado en las fases anteriores, uno de los problemas surgidos en el desarrollo de las experiencias de la etapa de educación infantil y de centro, ambas llevadas a cabo en el mismo centro, estaba relacionada con la escasa cultura de la colaboración que llegaba al punto de suponer una ruptura en el proceso de circulación y transmisión de la información. De este modo, las iniciativas llevadas a cabo en el centro, han explicitado la necesidad del centro de replantearse la construcción de una red de relaciones, traspaso de información y coordinación más profundas y fuertes.

P.: Y ya para terminar: ¿Cómo resumirías lo que has aprendido sobre los procesos de participación y voz del alumnado?

R.: Buf. ¿Ésta qué es, la de la nota? Que cómo resumiría lo que he aprendido. Cómo resumiría lo que he aprendido. Pues he aprendido tanto que es difícil resumirlo. En primer lugar, que hay que trabajar de forma organizada, y sobre todo para llevar a cabo una actividad de este tipo. Segundo que hay que contar con todos los miembros y que estén todos informados, estén dentro del equipo, digamos, que lleva la actividad,

pero aunque no estén, sí, porque van a tener que interrumpir su práctica diaria. Eso es lo más importante y luego pues ver... he aprendido, bueno, de los niños, de los niños se aprende un montón, a diario, entonces he aprendido pues que estábamos confundidos. Estábamos confundidos en algunas cosas y tal, pensamos y contra más mayores somos sabemos más y no sabemos tanto. Nos faltan muchas lagunas y muchas cosas que tenemos que ir viendo día a día. Y si trabajamos con niños las generaciones van cambiando y lógicamente nosotros tenemos que ir bajándonos al campo de los niños igual que tenemos que seguir siendo adultos y maduros. Entonces, ¿qué he aprendido? Pues eso. Que hay que estar organizado, que hay que contar con todo el mundo, que tiene que haber unos cauces de información muy fluidos y que tenemos que aprender de todos. Y ése es mi resumen.

(JAB_centro_EVALUACIÓN_DIR)

En esta misma línea, emerge otra idea de los discursos docentes, está relacionada con la visión del centro como un lugar de aprendizaje, es decir, una comprensión de que los aprendizajes se producen más allá de las limitaciones del espacio-aula, de un grupo de alumnos/as con un único docente y del tiempo-horario escolar organizado en materias estancas. Romper la barrera de un único momento y espacios para aprender abre un abanico de posibilidades que antes no existían o eran escasos en los centros. Por ejemplo, ofrece la oportunidad de que grupos de alumnos/as de diferentes edades aprendan juntos, que dos o más maestros/as se impliquen con los alumnos/as en un proyecto rompiendo la lógica tutor-aula. También surge la posibilidad de que los espacios del centro se conviertan en lugares de aprendizaje, lo que supone organizar y gestionar de manera diferente los espacios educativos de los que ya disponen los centros (la biblioteca, el gimnasio, las aulas), y cambiar la concepción de algunos espacios, que ahora son vistos como lugares de paso (los pasillos, el hall del centro, etc.) hacia concebirlos como espacio de encuentro.

[...] Por otra parte, para mí es muy interesante el tema este de la ruptura del espacio y del tiempo. El aprendizaje fuera de un espacio y de un tiempo. Hay aprendizaje constante y no es necesario ni en el aula ni es necesario con una distribución horaria, se produce, el aprendizaje se produce y yo lo he... vamos, lo he vivenciado y me parece muy interesante y muy enriquecedor para cualquier persona que hiciera este tipo de proyectos. El espacio, el tiempo, la relaciones, luego las relaciones nuestras como docentes también creo que son interesantes, y luego el tema de aportación por parte de los alumnos para explicar el espacio y el tiempo. Para mí ha sido muy importante y muy enriquecedor la información que me han dado de cómo viven ellos el tiempo, perdón, el espacio, espacio escolar; el centro, cómo viven el centro. Porque aun sabiendo o pudiendo adivinar lo que para ellos son lugares especiales, luego surgen muchas sorpresas, muchas sorpresas que están dotadas de contenido que no está explícito en el día a día y que ellos de repente pues te hacen ver, y eso es interesante, me parece muy interesante. [...] Y entonces una vez planteada la actividad pues cosas concretas del día a día y que son dificultosas o que nos han dado problemas, son las propias actividades en sí. El hecho de que para mí es el valor de ese proyecto, es romper el tiempo y el espacio del aula, romper el tiempo, el espacio y no dotar de contenido lo que hacemos, esos son tres factores que yo creo que son fundamentales y que está en relación con la acción del alumno, el que constantemente... para mí este proyecto ha sido una experiencia de los alumnos, para mí también lo ha sido pero ha sido en mayor parte una experiencia para ellos porque lo han vivido ellos muy de cerca, y se basa todo en el proceso que ellos tienen de análisis de la realidad.

(JDH_EVALUACION_1)

Sin embargo, situar el aprendizaje más allá del aula supone revisar los modos

de organización y funcionamiento del centro. En el apartado inicial de este capítulo de resultados se expuso como en uno de los centros cada acción y nuevo proyecto debía seguir un proceso de información y aprobación por los órganos del centro. Un proceso de burocratización y control que limitaba el margen de acción educativa. Es, en este contexto de débil articulación, donde la voz del alumnado aporta la posibilidad de pensar en los centros como lugares en continua transformación, donde las normas y modos de organizarse están al servicio de las experiencias educativas. Quizás la experiencia donde de una manera más nítida se refleja es la que se desarrolla en un centro en el que ya existe una tradición de puesta en marcha de proyectos de participación del alumnado:

P.: ¿Consideras que hay alguna persona a la que no hemos tenido en cuenta en esa evaluación o algún aspecto que podríamos haber evaluado que se nos ha pasado por alto?

R.: [...] De hecho, hombre, afecta porque este tipo de trabajo no es el primer año que se hace y ahora mismo en el centro es impensable que un compañero, un docente, diga que no deja a un alumno estar por el centro circulando en cualquier hora del día buscando información. Y es más, es una actividad que es que ahora mismo, o sea, es como la última moda del centro, y sí, que todos salimos a hacer actividades fuera del aula y es que además los chicos lo piden. O sea, que un alumno de primero interactúe con uno de sexto y le cuente un cuento es normal, que uno de sexto baje a infantil y le cuente lo que sea o baje a hacer una encuesta de matemáticas, es normal, y la gente pasea por el centro en busca de información o revisa o entrevista o lo que sea necesario hacer o que se pida la participación de alumnos para hacer algo en otro curso. O sea, es muy habitual y yo creo que prácticas como ésta son las que lo fomentan y hacen de algo extraño y de algo que parece que es impensable, algo cotidiano en un centro y que la gente salga fuera del aula también a trabajar; ¿por qué no? salen fuera del aula. Yo creo que es una ganancia muy importante para el centro.

(JDH_EVALUACION_1)

Pero las experiencias, nos han demostrado no únicamente su potencial para reflexionar sobre la práctica docente de los directamente implicados, sino también como oportunidad para que el resto de docentes comiencen a interrogarse sobre sus prácticas.

P.: ¿Y has notado algún cambio en otro compañero que no ha participado directamente en el proyecto que tú achacarías al trabajo que habéis realizado?

R.: Sí, he visto a compañeros míos de ciclo preguntándome así como que... con cierto miedo, "oye y esto que están haciendo los niños y tú crees, pero tú le sigues haciendo controles, pero tú sigues teniendo un seguimiento de cómo van en el aula en la materia de Conocimiento del Medio", les veo en esa primera etapa de acercarse al proyecto y de preguntarme cómo ha resultado el proyecto. No sé si esto supondrá en un futuro que quieran también, o que se animen, pero yo creo que vamos por el buen camino.

(JAB_aula_EVALUACIÓN_MAESTR)

Si bien, anteriormente hemos recogido algunos de los cambios más significativos que los centros han experimentado como resultado del aprendizaje realizado en estas iniciativas, es necesario que destaquemos que por el mero hecho de desarrollar una experiencia aislada no se produce una transformación radical. Más bien, estas iniciativas suponen el motor de cambio, el espacio de reflexión para la mejora.

P.: A lo mejor estas preguntas ya me las has contestado ahora pero yo te las vuelvo a hacer por si acaso se te ocurre algo nuevo. Con motivo del proyecto, ¿qué cosas han cambiado en el centro?, ¿en qué se ha visto beneficiado el centro?

R.: Yo creo que es pronto para decirlo. Las cosas pasan y necesitan posarse y, vamos, yo... A ver, yo por mi experiencia veo que otros proyectos que habíamos hecho han dejado pozo en el centro pero este acabamos de finalizarlo y tiene que haber un poso. De hecho, el poso del proyecto anterior ya está recogido en éste, que es el que unos alumnos de sexto sean capaces de llevar a cabo un proyecto de este estilo; que dos docentes sean capaces de llevar a cabo un proyecto de este estilo; que el centro asuma que no hay ningún problema por realizar este proyecto dentro de un centro; que a nadie le dé miedo que de repente dos grupos se junten en un momento del día en el que no es matemáticas, en el que no es lengua, en el que no es conocimiento del medio, pero sí que hay una razón para juntarse. Entonces, es que yo creo que esto ya en nuestro centro está, está pero porque no es de ahora, está porque viene ya de un proceso que el centro lleva, y lo que ha sucedido ahora, yo creo que irá haciendo poso para el año que viene en otras cosas. Ellos ya han hecho propuestas, estos alumnos de segundo ya quieren hacer algo el año que viene, igual el año que viene los que inicien el trabajo, si hacemos un trabajo, son ellos, no son alumnos de sexto. El relevo ha pasado y ese efecto, efecto dominó que lleva que un aula si inició estos proyectos han iniciado siempre en un aula, y ahora ya somos dos niveles, somos dos ciclos, somos dos docentes, y luego pues seremos tres o luego nos haremos tres, no lo sé. Pero es que ya el germen estaba, estaba, y ahora yo creo pues bueno, que ya también han quedado cosas.

(JDH_EVALUACION_1)

Estos cambios a pequeña escala permiten a las escuelas avanzar en el camino de aproximarse al ideal de escuela democrática y participativa abriendo nuevos escenarios y espacios.

P.: Y con motivo del proyecto, ¿qué cosas han cambiado en los propios alumnos?

R.: Pues que ellos mismos han empezado a generar propuestas, también de otras aulas que han desarrollado el proyecto a nivel de aula, luego han sido las aulas que mejor han participado también en la asamblea. Yo creo que los niños sienten que su voz se puede escuchar de muchas maneras y entonces ha habido una avalancha casi de niños que por diferentes aulas y motivos, bajaban al Director con sus ideas o sus... Ellos es la forma que ellos tienen, “queremos decir algo” y bajan directamente a hablar con el Director. Pero ha sido el despertar en ellos el “tenemos derecho a decir lo que pensamos”, ha sido de una manera muy así, esporádica pero ha sido una forma de empezar muy bonita.

(JAB_centro_EVALUACIÓN_ORI)

Valoraciones y aprendizajes realizados por los docentes	
Valoración general	Valoración general positiva de las experiencias al haberse producido mejoras en su desarrollo profesional, en el aprendizaje de los alumnos/as y en las dinámicas del centro.
Concepto de voz del alumnado	<p>Se ha avanzado hacia un concepto de voz del alumnado más amplio y complejo que definen en términos de crear espacios en los que proponer, debatir, y tomar decisiones conjuntamente.</p> <p>Se refleja en reflexiones tales como:</p> <p>Valoran aumentar los espacios de participación del alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>Se reconoce que hay que dar respuesta a las propuestas de los alumnos/as.</p> <p>Reflexionan sobre la necesidad de diseñar estrategias que permitan escuchar la voz de todos/as los alumnos/as.</p>
Imagen de infancia	<p>Se camina hacia una imagen de la infancia donde el alumnado es concebido como agentes con capacidad de acción.</p> <p>La gestión de la vida en la escuela se presenta como una responsabilidad compartida de toda la comunidad, incluyendo a los alumnos/as de menor edad.</p> <p>Los alumnos/as son definidos como ciudadanos/as activos/as que deben vivir la democracia en la escuela.</p>
Espacios de participación	<p>Sugieren crear nuevos espacios de participación y repensar los existentes para que en ellos/as se escuchen todas las voces.</p> <p>Las estrategias y lenguajes de comunicación son recursos pero su presencia no garantiza la autenticidad de los procesos.</p>
Desarrollo docente.	<p>La voz del alumnado es vista como una oportunidad para reflexionar sobre la práctica docente:</p> <p>Cuestionan el enfoque técnico de la enseñanza que algunos/as docentes llevaban a cabo</p> <p>Reflexionan el sentido de la educación y el papel que los maestros/as, alumnos/as y familias desarrollan en la escuela.</p> <p>Incorporan estrategias utilizadas durante las experiencias a su acervo metodológico.</p> <p>Experimentan los beneficios que ofrece otros modos de trabajo: dos docentes trabajando juntas; dos grupos de alumnos/as de edades diferentes; la ruptura del espacio y tiempo de aula; o nuevas estrategias didácticas más próximas al trabajo colaborativo.</p> <p>Reflexionan el papel del director en el centro, entendiéndolo como coordinador un proyecto educativo que implica a todo el centro.</p>

Valoraciones y aprendizajes realizados por los docentes	
Papel del alumno/a.	<p>Se han experimentado roles de alumno/as más participativos y donde ellos/as lideraban los procesos.</p> <p>Constatan la profundidad de las reflexiones que pueden alcanzar los alumnos/as sobre aspectos complejos del centro cuando disponen del espacio y las herramientas adecuadas.</p> <p>Refuerzan la idea de ofrecer a los alumnos/as tradicionalmente silenciados o con escasas oportunidades de éxito, una imagen positiva de sí mismos y sus capacidades para formar parte de un proyecto común.</p> <p>Vivencia los propios procesos de participación como lugares donde aprender a participar y organizar y gestionar colaborativamente un centro.</p>
Cultura escolar.	<p>Hay cambios modestos en la cultura escolar de los centros. Una experiencia aislada no produce una transformación radical en el centro pero sí que puede ser una palanca de cambio.</p> <p>La voz de los alumnos/as se ha escuchado en los espacios orgánicos de decisión de los que dispone la escuela y se ha asumido la responsabilidad de darles respuesta.</p> <p>Surge la necesidad de construir una red de intercambio de información y coordinación más profundas y fuertes.</p> <p>Surge la posibilidad de abrir el aprendizaje más allá del aula. Ha permitido que los docentes no implicados comiencen a interrogarse sobre sus prácticas.</p>

Tabla 77. Valoraciones realizadas por los maestros/as de las experiencias.

c) Valoraciones y aprendizajes sobre el proceso de investigación

Como hemos relatado con anterioridad, la puesta en marcha de cada una de las experiencias se enmarca en el proyecto de investigación que aquí presentamos y, por tanto, hay algunas estrategias y modos de trabajo que vienen definidos desde el marco de la investigación. De este modo, considerábamos relevante reflexionar con los docentes sobre algunos de los aspectos claves del proceso de investigación. Principalmente, nos interesa conocer cuál es la valoración que ellos/as realizan del trabajo conjunto realizado en el equipo de trabajo por las investigadoras y los docentes.

Una de las preocupaciones a la que hemos hecho referencia en diferentes momentos del proceso de diseño y desarrollo de las experiencias es la relativa a alcanzar el equilibrio adecuado entre la información que aportábamos y ofrecer la apertura y libertad suficiente para que el diseño concreto de la experiencia surgiera localmente. Como investigadoras optamos por ofrecer una información limitada, es decir, planteamos las líneas que definían las experiencias de voz del alumnado así como las fases por las que debían de transitar. Sin embargo, elegimos no trasladar un gran número de detalles y ejemplos de otras experiencias con el propósito de no condicionar las decisiones de los docentes. Como se refleja en el siguiente fragmento, los maestros/as valoran las posibilidades que les ofrecen de responder a las características y necesidades de su contexto en vez de recibir un proyecto cerrado y prefijado de antemano.

P.: Pensándolo de manera general el proyecto, ¿cómo le explicarías a un compañero de otro centro en qué consiste el proyecto?

R.: Pues la base es la participación del alumnado y contamos con un apoyo de personas externas al centro que te van guiando cómo llevarlo pero luego es como de investigación a acción, tú mismo vas sobre la marcha viendo... o sea, luego es muy real porque parte del centro, no es un programa prefabricado y ahí es donde está el mayor esfuerzo, la mayor dificultad pero también la mayor riqueza, que es muy cualitativo, es de lo que partimos, de lo que tenemos y de cómo queremos hacerlo. Y esa sería un poco la idea, que es un proyecto que a corto plazo cambia cosas pero abre vías a medio, largo plazo. [...]

(JAB_centro_EVALUACIÓN_ORI)

En esta misma línea, otra de las preocupaciones que teníamos era cómo íbamos a gestionar el funcionamiento del equipo de trabajo. Nosotras considerábamos como un elemento importante el trabajo de este grupo donde, maestros/as e investigadoras compartieran reflexiones y tomaran decisiones sobre los aspectos claves de los procesos de consulta y deliberación. Sin embargo, éramos conscientes de la presencia de ideas predefinidas sobre el trabajo de las investigadoras. Así los maestros/as en numerosas ocasiones, requerían de nosotras las respuestas a las preguntas y dificultades que surgían, esperaban que hiciésemos uso de ese rol tradicional de “experto”. Pero, como ya les había trasladado, en esos momentos no recibían una respuesta cerrada sino una pregunta abierta que ofrecía nuevas vías de diálogo. De este modo, adquirimos un rol más cercano al de amigas críticas tal y como recogen las palabras de esta maestra.

P.: ¿Hay algún aspecto que consideráis que deberíamos hacer y que hasta ahora no hemos llevado a cabo, algo en lo que os podríamos echar una mano en mayor medida?

R.: [...] Y sobre todo la ayuda yo creo que ya la hacéis, pero la ayuda de la evaluación es muy importante también para nosotros, de la revisión del trabajo, la revisión que nosotros hacemos con vosotros, de nuestra práctica, eso pues es fundamental. Es fundamental porque vosotros tenéis que estar en un, bueno, creo yo, que en ese marco teórico que en cierto modo también a nosotros nos ayuda. Y marcarnos también un poco la línea porque vamos a ver, aquí se están trabajando muchas cosas pero si sobre todo también vamos a la línea de innovación o en la línea de mejora, eso tiene que también tener un fundamento teórico y un fundamento teórico actual y un fundamento teórico no tan actual sino más venidero y eso muchas veces vosotros tenéis más referencia que nosotros pues experiencias, otro tipo de experiencias por ejemplo, es algo que podríais aportar, otras experiencias que están dando en otros centros porque también pues a nosotros nos ayuda a ver que no somos únicos o que... porque a veces no sabes, creemos que estamos haciendo las cosas bien pero realmente tampoco tenemos pues eso, una guía, pues eso. [...]

(JDH_EVALUACION_1)

Esta tensión y equilibrio entre ofrecer información, ejemplos o modos de actuación y que estos sean lo suficientemente abiertos para que los maestros/as y alumnado decidan cómo actuar van a ser constantes a lo largo de todo el proceso.

P (D) me pide que dirija yo la sesión [de desarrollo de una asamblea] para ver cómo lo hago, yo la comenté que prefiero permanecer observando, el proyecto es de ellos y son ellos quienes llevarlo a cabo. Me quedo con la duda de si hice bien o no.

(JAB_centro_CONSULTA_ALUMNOS_4)

Sin embargo, éste no era mi rol, yo debía observar qué ocurría, sin intervenir, dejando que sea el maestro, salvo situaciones muy complejas y difíciles, quien resuelva los posibles problemas y/o conflictos que surgen. Posteriormente, será el momento de compartir lo sucedido y reflexionar junto a los docentes sobre cómo mejorar estos espacios de participación. Por tanto, como investigadoras/es tuvimos que negociar en diferentes momentos este rol de amigos críticos. Los maestros/as constantemente requerían de nosotras que interpretáramos los roles habituales de investigador/a-experto/a. De hecho, incluso al final de la experiencia, durante el diálogo de valoración de la experiencia, algunos/as maestros/as continuaban sugiriéndonos la necesidad de abandonar la idea de compañeros/as de viaje que favorecen la reflexión para convertirnos en actores principales, por ejemplo en las asambleas, a modo de ejemplos de actuación para ellos/as.

P.: ¿Cómo explicarías el papel que han tenido los investigadores de la universidad en el desarrollo del proyecto? y ¿qué aspectos positivos y negativos ha tenido su presencia en el mismo?

R.: Los aspectos positivos pues yo diría que la presencia ya de alguien externo te hace ver la realidad ya con otros ojos, o sea, escuchas de otra manera. Por otra parte que se haga en la universidad pues siempre tiene como un crédito, una acreditación ya. También es interesante la forma que tenéis de presentar la documentación, o sea, hay como un nivel académico, a nivel de lenguaje, de pensamiento, se abren nuevas vías. Sino los colegios están como metidos en sus libros de texto de editorial y el pensamiento como tal, el debate teórico, nos cuesta mucho introducirlo. Entonces ha sido para mí un punto de... por aquí, de entrar al debate teórico, que luego es muy práctico, se lleva una práctica real pero hay un trasfondo ahí teórico entonces eso vosotros lo habéis traído al centro. También la cercanía, una cercanía muy de igual a igual, no de arriba a abajo, de escuchar lo que nosotros queremos pero a la vez también de guiarnos. Es más, a veces hacíamos propuestas y luego veníais a guiarnos y yo creo que ha sido muy acertado, o sea, partes ya de una experiencia previa en otros centros entonces eso es muy interesante porque aquí estás tú en tu centro y ves tú realidad. En contras, pues la verdad es que no lo sé, quizás, lo he comentado antes, me gustaría haber hecho más debate con los profesores, eso por una parte. Luego, a lo mejor no es viable pero sí me gustaría más implicación, como que siempre estabais ahí detrás, grabando, asesorando, observando, tomando notas. Y me gustaría, es una idea, ¿eh? que realmente estuvierais ahí en el debate con nosotros ayudándonos en la Asamblea con nosotros, a lo mejor en la primer Asamblea, en la segunda, de cómo hacer la participación, de cómo hacer con los niños, de estar en el aula con nosotros, no de observación sino de participación, por decir algo.

(JAB_centro_EVALUACIÓN_ORI)

Valoraciones y aprendizajes sobre el proceso de investigación

Valoración positiva de las posibilidades que ofrece un proyecto de diseño abierto y emergente:

Proyecto de participación donde los maestros/as no reciben un plan prefijado, sino una propuesta donde ellos/as forman parte de la toma de decisiones.

Ofrece la posibilidad de adecuar las actuaciones y estrategias a las necesidades y características del centro.

Tabla 78. Valoraciones realizadas por los maestros/as sobre el proyecto de investigación.

5.4.3. ¿Cuáles son los principales aprendizajes que hemos realizado?

En este momento, queremos presentar cuáles son los principales aprendizajes que hemos realizado en este momento de desarrollo de las experiencias de voz del alumnado. En esta ocasión, pondremos el foco de análisis en el proceso y estrategias de evaluación llevadas a cabo tanto con el alumnado como con los docentes. En definitiva, queremos presentar cuáles son las principales lecciones que hemos aprendido en este proceso, situando el foco, no únicamente en las decisiones que nos ayudaron a alcanzar nuestros fines, sino también en aquellas que generaron dificultades.

a) Algunos aspectos comunes

En primer lugar, es necesario aclarar que el propósito de la puesta en marcha de diferentes estrategias de evaluación de las experiencias por parte de los docentes y del alumnado es doble: por un lado, analizar cómo ha transcurrido el proceso de voz del alumnado, y, por el otro, reflexionar sobre cómo podemos continuar ampliando los espacios de participación del alumnado. Para poder realizar este análisis, atendiendo a toda la complejidad, y en la línea de continuar ampliando los espacios de decisión del alumnado, se han diseñado estrategias de evaluación para ambos agentes: alumnado y docentes. Así, desde la complementariedad de sus particulares puntos de vistas y posicionamientos en las iniciativas, hemos podido construir una imagen de las experiencias.

Al igual que ocurriera en otras fases, se han desarrollado una amplia gama de estrategias de evaluación, atendiendo a los diversos grados de implicación y toma de decisiones que ha tenido el alumnado. Así, si bien en la mayoría de las experiencias las estrategias de evaluación del alumnado, fueron elegidas en el grupo de trabajo por los docentes e investigadoras, en la experiencia interaulas ha sido el alumnado el encargado de diseñarlas.

Antes de adentrarnos a analizar las diferentes estrategias puestas en marcha, debemos llamar la atención sobre el hecho de que un elemento común en todas las experiencias es que el proceso de evaluación de la experiencia emprendida se realiza de manera aislada por cada uno de los agentes: docentes y alumnado. Esta decisión responde a una opción propia del proceso de investigación en el que se enmarcan las experiencias. Así para el propósito de la investigación nos interesaba profundizar con los docentes sobre algunos aspectos claves que hubiesen sido accesorios o no convenientes en una evaluación conjunta con el alumnado. La priorización de este objetivo ocasionó, mirada con la perspectiva desde la mesa de trabajo de las investigadoras, que perdiéramos la oportunidad de que los implicados encontraran un último espacio de encuentro y diálogo. Conscientes de ello, de cara a nuevas iniciativas, tenemos que promover un espacio de encuentro final entre docentes y alumnado. Creemos que en él, se puede profundizar en el camino, ya realizado durante toda la experiencia, de fomentar los espacios de

diálogo y deliberación donde todas las ideas sean valiosas para el objetivo último, en este caso, realizar una valoración de la experiencia; construir una mirada compartida entre los alumnos/as y los docentes que permita acceder a un análisis más complejo y multivocal; llegar a acuerdos sobre los cambios que hay que emprender para ampliar los espacios de decisión; y, en definitiva, continuar experimentando nuevos roles de ser maestro/a y alumno/a que permitan continuar removiendo las ideas de inmadurez o incapacidad del alumnado para analizar la realidad y realizar propuestas de mejora.

b) Sobre la evaluación por parte de los docentes

Centrándonos en las estrategias puestas en marcha, más concretamente en las elegidas para el diálogo con las maestras/os, se optó por realizar bien una entrevista semiestructurada bien un grupo de discusión. Como ya hemos apuntado, esta decisión correspondió a las investigadoras, quienes, atendiendo a las necesidades propias de la investigación recurrieron a estas estrategias como herramientas de reflexión docente. Si bien este propósito se cumplió en las entrevistas semiestructuradas realizadas de manera individual por las maestras/os, las reflexiones se vieron en mayor grado enriquecidas en las ocasiones en las que optamos por los grupos de discusión. Como indicamos en el cuerpo de este capítulo, se optó por esta técnica en algunas de las dos experiencias llevadas a cabo en la etapa de educación infantil donde un grupo de docentes habían trabajado colaborativamente en el desarrollo de la iniciativa de voz del alumnado. En la comparación entre la realización de la reflexión individual y grupal (entrevista vs grupo de discusión) hemos encontrado como las reflexiones a las que llegaron las maestras que tuvieron la oportunidad de conversar sobre la experiencia son de mayor profundidad que las reflexiones individuales, atendiendo al punto de partida de cada docente. El guion de preguntas era el mismo, y mi rol como investigadora también, la única diferencia era la posibilidad de escuchar y debatir las ideas y aprendizajes de los otros docentes. Esto, nos mostró de nuevo (ya lo aprendimos en el desarrollo de las observaciones de las maestras como estrategias de consulta) el potencial que, como herramienta de reflexión docente, aporta la posibilidad de compartir experiencias e ideas. Sin lugar a dudas, aunque obtuvimos reflexiones de gran relevancia sobre las experiencias en las entrevistas individuales, hubiera sido más enriquecedor que todos los equipos de docentes hubieran tenido esta oportunidad de diálogo.

Tanto para el desarrollo de las entrevistas individuales como para los grupos de discusión, las investigadoras disponíamos de un guion de entrevista. Su propósito no era otro que el de favorecer un discurso ordenado que nos permitiera abordar los diferentes puntos clave de las experiencias. No pretendíamos encontrar respuestas cerradas ni explicaciones únicas de lo acontecido, buscábamos, a través de preguntas abiertas, favorecer la reflexión siempre pensando en cómo lo aprendido en esta iniciativa nos permitía imaginar nuevos espacios de participación del alumnado.

Al mismo tiempo, queremos detenernos sobre nuestro papel como investigadoras. Dado que estábamos en el desarrollo de una investigación, nuestra función durante el desarrollo de estas estrategias era promover el discurso de los docentes a través de la elaboración de preguntas que les ofreciera la oportunidad de cuestionarse la razón de las decisiones tomadas o las acciones que no fueron exitosas. Sin embargo, se nos plantea como duda si, para el propósito de reflexión de esta etapa, no hubiera sido positivo que las investigadoras que formaban parte del grupo de trabajo hubieran adoptado el papel de un miembro más en ese diálogo. A lo mejor, nuestro particular punto de vista, quizás menos condicionada por la inmediatez de los procesos educativos y las necesidades de cumplir un programa, hubiera aportado algunas nuevas claves de análisis de lo acontecido y algunas líneas futuras de trabajo.

c) Sobre la evaluación por parte del alumnado

A continuación, analizaremos las principales lecciones extraídas del desarrollo del proceso de evaluación por parte del alumnado de las diferentes experiencias. Para ello, debemos recordar que la evaluación, ha dado lugar a diferentes procesos atendiendo al espacio de decisión del alumnado. Así mientras en la mayor parte de las experiencias, los alumnos/as han sido considerados como fuente de información, es decir, han sido los adultos quienes hemos diseñado las estrategias y analizado sus reflexiones, sólo en uno de los casos (la experiencia interaulas) fueron los alumnos/as quienes tuvieron la oportunidad de diseñar los instrumentos. La principal razón por la que fueron los adultos quienes diseñaron las estrategias era la falta de tiempo para que fueran los alumnos/as quienes lo llevaran a cabo. La evaluación se llevó a cabo en los últimos días del curso escolar, un momento siempre marcada por la urgencia de cerrar todos los proyectos y procesos de aprendizaje en marcha. Sin embargo, la experiencia interaulas nos mostró cómo la priorización que de las acciones educativas realizamos y cómo organizamos el, siempre escaso, tiempo educativo, ofrece oportunidades de encontrar espacios de diálogo finales. Además, cabe recordar cómo para otros momentos del proceso de voz del alumnado, por ejemplo, para el desarrollo de la consulta y la deliberación, los docentes sí que reorganizaron el calendario y tiempo académico. Probablemente el cansancio acumulado durante el curso y la exigencia de cumplimentar una larga lista de tareas burocratizadas, fueron claves para que perdiésemos la oportunidad de ampliar el espacio de decisiones del alumnado en los procesos de evaluación. Sin embargo, probablemente no podemos dar por completado este análisis de las posibles causas de esta decisión sino atendemos a una idea clave: el modo en el que los docentes habitualmente definen los procesos de evaluación de los procesos educativos. Si bien es cierto, que los centros educativos emprenden a lo largo del curso académico un número considerable de procesos educativos, la evaluación planificada de dichos procesos y experiencias es uno de los campos escasamente explorados. En los centros existe una escasa

cultura de la evaluación de los procesos educativos si lo comparamos con la presencia, en términos de importancia otorgada y tiempo dedicado, que se invierte en la evaluación de los resultados de aprendizaje del alumnado. La evaluación de las experiencias y propuestas educativas es un elemento esencial para continuar mejorando. La falta de reflexión, y acción, en este campo por parte de los docentes, ha dejado un espacio vacío que, de manera interesada, han ocupado las administraciones públicas a través de los procesos de evaluación externa. De este modo, han centrado el debate educativo en el análisis de los resultados de aprendizaje del alumnado, en comparación con las escuelas del barrio, de la comunidad autónoma, del país o de Europa, en vez de en el debate sobre los procesos y experiencias educativas y cómo podemos mejorarlas. Esta escasa cultura de la evaluación puede estar también presente en la escasa relevancia que se la ha otorgado a esta etapa de la experiencia. Así se ha limitado este momento de reflexión final sobre las iniciativas de voz del alumnado, llevándose a cabo, apremiados por el tiempo, como una última actividad de escasa relevancia. A veces daba la sensación de que era más una respuesta a nuestra insistencia que el resultado de un convencimiento pleno de su relevancia.

En contraposición, encontramos docentes que entienden los procesos de evaluación como oportunidades de aprendizaje, cómo momentos de reflexión colectivo e individual sobre los procesos educativos emprendidos en las escuelas. Situarnos desde esta perspectiva, implica el diseño de un tiempo, espacio y estrategias que permitan, por un lado, tener el tiempo de reflexionar sobre lo vivido y, posteriormente, la oportunidad de compartir estos aprendizajes con el propósito de mejorar las experiencias. Así, en la experiencia que se lleva a cabo interaulas, en la que participan las aulas de 2º y 6º de educación primaria, las maestras hicieron a los alumnos/as partícipes de la necesidad de repensar y analizar lo que hacemos en las escuelas. Por ello, continuando con el propósito de que sean los alumnos/as quienes lideren los procesos de mejora del centro, el alumnado diseñó las estrategias de evaluación: cuestionario y una asamblea final. El cuestionario, que como hemos indicado anteriormente, fue diseñado por un grupo de alumnos/as con el apoyo de la maestra de 6º, pretendía ser un momento inicial de reflexión. Lo respondieron en parejas o tríos, manteniendo las agrupaciones de trabajo que se habían utilizado a lo largo de toda la experiencia. Con esta primera acción, los alumnos/as disponían de un espacio y tiempo para reflexionar sobre cómo valoraban y habían vivido esta experiencias así como cuál continuar ampliando los espacios de participación. Además, el uso de esta estrategia aseguraba que todos los alumnos/as, sin excepción, iban a poder realizar una evaluación de la iniciativa. Tras esta primera reflexión en parejas, los alumnos/as pensaron que podía ser interesante realizar una asamblea final. Cabe recordar que la experiencia comenzó con una asamblea entre las aulas para tomar decisiones sobre el modo de trabajo. Esta segunda estrategia tuvo un doble resultado: por un lado, permitió compartir la valoración que el alumnado hacía de la experiencia, aquellos alumnos/as que así lo elegían tenían la posibilidad de

exponer y argumentar sus conclusiones y propuestas de mejora. Por otro lado, las conversaciones y diálogos que se establecieron en torno a estas propuestas permitieron a los alumnos/as complementar su visión particular sobre la experiencia con la de sus compañeros/as y realizar propuestas de mejora de mayor profundidad.

Si bien en el resto de iniciativas el papel del alumnado no fue protagonista en el diseño de las estrategias, sí que lo docentes, como resultado de las reflexiones y aprendizajes realizados durante las experiencias, prestaron especial atención a que las estrategias permitieran a todos los alumnos/as aportar su valoración sobre la experiencia. Se diseñaron procesos de evaluación (Videomatón o entrevistas en tríos) en los que, aunque no individualmente, los alumnos/as encontraban un espacio de reflexión en grupos reducidos desde la consideración de que, en los espacios de diálogo más reducidos, se favorecía que todos los alumnos/as pudieran expresarse. En esta preocupación constante en toda la experiencia de que las estrategias y acciones diseñadas fuesen inclusivas y no perpetuaran los procesos de exclusión, se diseñaron procesos de apoyo que favorecían que los alumnos/as tradicionalmente silenciados tuvieran las mismas oportunidades que sus compañeros/as. Por ello, el papel que la maestra de atención a la diversidad ejerció como apoyo de estos alumnos/as fue esencial tal y como se ha reflejado anteriormente. La maestra buscaba ayudar a los alumnos/as en la elaboración de sus discursos pero, desde el grupo de trabajo, se había hecho hincapié en la necesidad de que su presencia no sirviera para modificar las palabras de los alumnos/as.

Debemos señalar que, si bien en la experiencia en la que se puso en marcha como estrategia de evaluación las entrevista en tríos y dado que era una iniciativa de aula, todos/as los alumnos/as tuvieron la oportunidad de participar. Sin embargo, en el caso de la estrategia del Videomatón, la evaluación la realizaron los representantes quienes habían adquirido un mayor protagonismo como depositarios de las ideas de sus compañeros/as surgieron los problemas derivados de la representación mostrados en otros momentos de las fases anteriores. Así queremos señalar que, aunque nuestra pretensión era conocer las ideas y reflexiones de todos los alumnos/as, en realidad tan sólo accedimos al discurso personal de los representantes. Para realizar el Videomatón, los alumnos/as que participaban no tuvieron la oportunidad de compartir y acordar con sus compañeros/as cuál era su evaluación y propuestas de mejora. Por tanto, en la fase de evaluación de las experiencias, se ha vuelto a hacer presente el aprendizaje que nos viene acompañando en cada una de las fases anteriores: la necesidad de gestionar y diseñar espacios de encuentro entre los representantes y sus compañeros/as.

De manera generalizada para todos los alumnos/as, se elaboró un guion con preguntas abiertas. La presencia de estas preguntas, y la posibilidad de compartir ideas en parejas o tríos, buscaba impulsar el diálogo, y no, al igual que con los

docentes, generar respuestas cerradas o miradas completas sobre la experiencia. Sin embargo, no consiguieron su propósito, los alumnos/as interpretaron que su papel era responder de manera individual a las preguntas. Esto puede responder a las escasas oportunidades que han tenido los alumnos/as de evaluar los procesos educativos y la falta de cultura de diálogo. Probablemente, debimos hacer más hincapié en las premisas que les dimos a los alumnos/as respecto de la posibilidad de dialogar. Además, no debemos olvidar que, probablemente, sea la primera vez que están frente a una cámara, ya que en el resto de momentos de la experiencia, la cámara estaba grabando un plano general y no directamente, lo que puede ponerles nerviosos y limitar el diálogo. A lo mejor, fueron conscientes de que sus palabras y propuestas iban a quedar grabadas y esto pudo generar cierta inseguridad en ellos/as. Por ello, fue esencial que, en repetidas ocasiones, les recordáramos nuestro compromiso con ellos/as de privacidad. Como ya hemos explicado, los alumnos/as tenían la posibilidad de hacer explícito su deseo de que los maestros/as no vieran la grabación. Así las propuestas podían ser entregadas, en otro formato, sin identificación. Si bien, en las experiencias de voz el alumnado con mayor trayectoria en los centros, el diálogo honesto es una de las características básicas, es decir, que alumnos/as y docentes puedan hablar sin miedo a las consecuencias, cuando es la primera vez que los alumnos/as tienen la oportunidad de opinar, y vienen de una experiencia educativa muy directiva donde el docente tiene todo el poder, es lógico pensar que los alumnos/as pueden dudar sobre el sentido y propósito de esta escucha. Por ello, al ofrecerles esta oportunidad queríamos trasladarles la necesidad de que sean sinceros y honestos en sus análisis y propuestas pero intentando disminuir su desasosiego.

En el caso de las experiencias llevadas a cabo en la etapa de educación infantil, la evaluación consistió en la realización de un grupo de discusión con las maestras. Ellas, como mediadoras de la voz de los alumnos/as, trasladaron una valoración acerca de qué había supuesto para sus alumnos/as la iniciativa. Al mismo tiempo, en el equipo de trabajo se diseñó cómo podíamos llevar a cabo observaciones como estrategias de evaluación. A través de la observación, tal y como ocurriera en el proceso de consulta y deliberación, pretendíamos que las maestras analizaran el modo en el que las mejoras llevadas como resultado de la experiencia habían modificado, o no, las relaciones, actividades o modos de actuación del alumnado. Sin embargo, dada las dificultades de tiempo existentes tan sólo se pudieron realizar los grupos de discusión, perdiendo la oportunidad de complementar las reflexiones con las ideas y ejemplos que se pueden obtener a través de la observación y posterior puesta en común.

Hemos aprendido....	Algunas notas...
Aspectos generales	<p>Necesitamos de la complementariedad de los particulares puntos de vistas de maestras/os y alumnado para comprender en profundidad qué sucedió.</p> <p>La diversidad de estrategias de evaluación llevadas a cabo responde al rol directivo de los adultos y el espacio de decisión del que disponían los alumno/as.</p> <p>Es necesario imaginar nuevas estrategias de evaluación que favorezcan un diálogo entre docentes y alumnado: un proceso de evaluación multivocal.</p>
Sobre la evaluación por parte de los docentes	<p>Las estrategias de evaluación llevadas a cabo fueron las entrevistas semiestructuradas y los grupos de discusión (en el caso de las maestras de educación infantil).</p> <p>La oportunidad de debatir en grupo, favorece reflexiones de mayor profundidad en los docentes.</p> <p>La utilización de un guion de preguntas abierto se mostró como una herramienta que favorecía el diálogo ordenado.</p> <p>Es necesario escuchar la voz de todos los implicados en el proceso. Por ello, para el aprendizaje del centro, las investigadoras como interlocutoras de los procesos de evaluación pudieran aportar ejes de análisis desde su particular situación en el campo.</p>

Hemos aprendido....	Algunas notas...
<p>Sobre la evaluación por parte del alumnado</p>	<p>Hubo diversidad de estrategias de evaluación atendiendo a los diferentes grados de implicación del alumnado: desde el alumnado como fuente de información hacia otras donde los alumnos/as lideraban su diseño y desarrollo.</p> <p>Es necesario organizar el espacio escolar, de modo que la evaluación no se encuentre condicionada por la inmediatez y presión de los últimos días de curso.</p> <p>Es imprescindible diseñar estrategias de evaluación que favorezcan el diálogo y deliberación conjunta (como sucedió en la asamblea) y no únicamente, como en algunos casos (entrevistas en tríos, Videomatón o encuesta), una mirada individual.</p> <p>Es importante buscar apoyos en los procesos de evaluación (por ejemplo, la ayuda de la maestra de atención a la diversidad) para que, el alumnado con mayores dificultades pueda exponer sus opiniones.</p> <p>Es necesario establecer canales de comunicación y toma de decisiones entre los alumnos/as representantes y sus compañeros/as.</p> <p>La elaboración de guion de preguntas abiertas facilitó al alumnado la reflexión sobre la experiencia.</p> <p>La presencia de la cámara fue un elemento limitador de la voz del alumnado en aquellos casos en los que los alumnos/as han tenido tradicionalmente escasos espacios de participación. Aun con la oportunidad del anonimato, se limitaron a responder con brevedad y superficialmente a las preguntas.</p> <p>La observación de los cambios que han generado las mejoras surgidas de las propuestas de los alumnos/as puede convertirse en una adecuada estrategia de evaluación en los casos en los que los alumnos/as no tienen desarrollada la palabra.</p>

Tabla 79. ¿Cuáles son los principales aprendizajes realizados?: Reflexionemos sobre la experiencia y abramos horizontes.

Capítulo 6. DISEÑO DE UNA GUÍA PARA EL DESARROLLO DE EXPERIENCIAS DE VOZ DEL ALUMNADO.

6.1. Compartir aprendizajes como herramienta para animar la puesta en marcha de experiencias de voz del alumnado.

Como se ha indicado en el capítulo dedicado a describir el marco metodológico, la investigación aquí relatada tiene un tercer momento: la elaboración de una guía para la puesta en marcha de experiencias de voz y participación del alumnado en centros de educación infantil y primaria.

Lo que buscamos es mostrar cuáles han sido los aprendizajes más relevantes que hemos extraídos de esta investigación con el propósito de que estas líneas de acción que recogemos en la guía, inspiren a los profesionales en ejercicio y puedan ser también valiosas para la formación inicial y permanente. Como señala Bolívar (1997), el intercambio de conocimientos y experiencias constituye en una herramienta en el desarrollo y formación docente permitiendo movilizar conocimientos, ideas y prácticas. Por ello, entendemos que los procesos, estrategias y acciones, que pueden considerarse buenas prácticas, llevadas a cabo en las diferentes experiencias aquí analizadas y los aprendizajes derivados de su desarrollo, deben estar al servicio de los docentes para la puesta en marcha de experiencias de voz del alumnado en nuestras escuelas.

Al igual que Escudero (2009), consideremos que la difusión de los aprendizajes obtenidos durante el desarrollo de experiencias que han permitido a los alumnos/as alcanzar cotas más altas de participación e implicación en los procesos educativos y de la vida de la escuela, pueden convertirse en herramientas potenciales para la formación y mejora docente así como servir de invitación para la reflexión sobre las prácticas educativas actuales (Cabrerero, 2004), en el camino emprendido de construcción de escuelas más inclusivas y democráticas.

Asumiendo este compromiso, hemos diseñado el material que presentamos a continuación. Esta guía se construyó a partir del conocimiento surgido de las reflexiones y conclusiones de las fases anteriores de esta investigación: por un lado, al análisis de los discursos de los orientadores/as educativos/as y de los asesores/as de formación, y por otro lado, a la comprensión en profundidad del proceso emprendido en las cinco iniciativas de voz del alumnado documentadas y analizadas en la fase intensiva. Al conocimiento generado en estas dos fases, se han incorporado las principales conclusiones provenientes de un trabajo previo (Ceballos y Susinos, 2013) donde se llevó a cabo un análisis de materiales nacionales e internacionales, resultantes del trabajo de equipos de docentes, para la puesta en marcha de iniciativas de voz del alumnado.

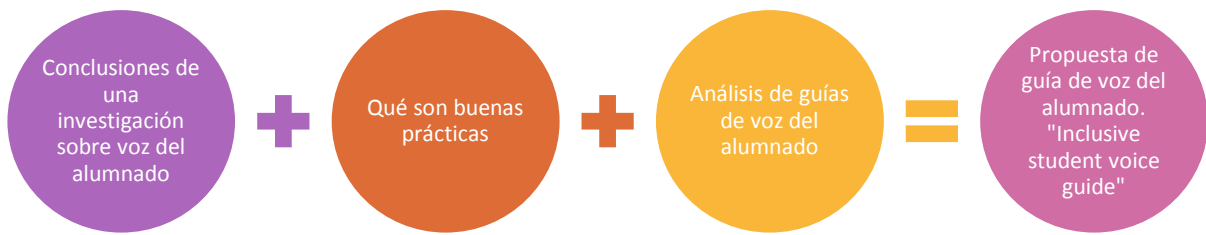


Imagen 40. Diseño de la guía de voz del alumnado.

Sin embargo, no nos gustaría avanzar sin reflexionar brevemente sobre qué consideramos una buena práctica.

Si bien, a lo largo de la historia de la educación se han desarrollado teorías y propuestas pedagógicas basándose en la idea de centros y docentes que desarrollan buenas prácticas (Bolívar, 1999), este concepto, no es exclusivo del campo educativo. Tiene su origen en la Conferencia de Naciones Unidas celebrada en 1996 acerca de ciudades sostenibles, y su uso se ha extendido en mayor medida en el campo de la empresa (Pérez Serrano, 2011; Escudero, 2009). La presencia en diferentes campos de este término, hace que nos sintamos interpeladas a repensar sobre este concepto y establecer cuáles son las características que, bajo el propósito de construir escuelas más inclusivas y democráticas, debe adoptar. Así mismo, es relevante detenerse a reflexionar sobre qué son las buenas prácticas y cuál puede ser su utilidad en el campo educativo, cuando asistimos a usos políticos y económicos de las mismas. Encontramos políticas que, amparándose en el término de buenas prácticas, han promocionado ideas, proyectos, acciones, a las que han dotado de más recursos, en detrimento de aquellas que no eran coincidentes con sus intereses o ideas. Un tercer hecho que nos interpela, es que, a pesar del uso habitual del concepto desde diferentes campos, instituciones y profesionales, no podemos afirmar que exista un consenso sobre dicho término ya que la expresión está formada por dos conceptos complejos, llenos de connotaciones: “Buenas” y “Prácticas”. De este modo, la pretensión de delimitar una buena práctica es una tarea compleja: ¿qué experiencias pueden ser consideradas como buenas?; ¿qué criterios se utilizan?; ¿cuáles son las experiencias que pueden aportar un conocimiento útil para sujetos y contextos diversos?; ¿qué aspectos, implícitos y explícitos, la configuran y cuáles de ellos son irrepetibles por ser fruto de la interacción de una cultura institucional, de una persona y de un contexto determinado, etc.? (Coffield y Edward, 2009).

Estas, y otras tantas preguntas, nos devuelven a la idea de que definir una práctica educativa como buena práctica tiene múltiples interpretaciones y varía dependiendo de los criterios, valores, presupuestos y teorías con los que la definamos y analicemos (Pérez Serrano, 2011; Escudero, 2009). De este modo, el término de buenas prácticas carece de una precisión teórica y axiológica única

(Escudero, 2009). Por ello, presentamos a continuación las características que, a nuestro juicio, definen una buena práctica, para lo que nos apoyaremos en los trabajos previos de otros autores (Hernández, 2001; Abdoulaye, 2003; Escudero, 2009; UNESCO, 2010; Pérez Serrano, 2011).

- Reivindican y promueven la diversidad social y cultural y promueven la igualdad y la equidad social. Un posicionamiento pedagógico ético debe llevarnos a analizar las experiencias desde la perspectiva de la construcción de escuelas más inclusivas y democráticas.
- Son procesos que han generado una mejora en los procesos y modos de hacer y de organizarse en las escuelas respecto de la situación de partida. Es decir, deben ser intentos de transformación de la práctica educativa. El uso del término mejora y no cambio tiene una connotación de transformación positiva desde una perspectiva ética, contraponiéndolo a las prácticas que, aun generando cambios, podemos considerar engañosas (Pérez Serrano, 2011) o que no avancen hacia una educación más inclusiva y democrática. En este punto surge un interesante debate en cuanto a la eficacia. Algunos autores, expresan que las buenas prácticas deben ser efectivas, es decir, alcanzar los objetivos y producir los cambios que pretende. Si bien, acercarse a la consecución de las metas propuestas es un elemento esencial, un proceso, estrategia o acción puede ser considerada como “buena práctica” aunque no consiga todas sus pretensiones mientras suponga un avance considerable en relación a los procesos que se desarrollan en el centro y/o aula inicialmente (Pérez Serrano, 2011). No podemos obviar que un centro educativo tiene una organización y cultura compleja, con múltiples dimensiones y subculturas que pueden generar reticencias o modificaciones durante el desarrollo de la experiencia respecto de la planificación inicial y, por tanto, en la consecución de los objetivos. Quizás lo más acertado sea considerar una práctica como buena si genera mejoras considerando la situación de partida de la escuela, y siempre que caminen en la construcción de una escuela más inclusiva y democrática.
- Surgen de una necesidad sentida por los sujetos implicados. De este modo, definimos procesos, estrategias o acciones que buscan dar respuesta a las necesidades sentidas por las personas que forman parte de la institución donde se desarrollan (alumnado, docentes, familias, comunidad local, etc.), en contraposición con las iniciativas que son impuestas por organismos con poder para imponer sus ideas. Como señalan Coffield y Edward (2009), en ocasiones, las escuelas incorporan iniciativas que provienen de órganos externos a ellas, obviando que éstas pueden albergar fines que se alejan de la construcción de escuelas democráticas e inclusivas, si no que responden a nuevos mecanismos de control y competitividad. Esto es porque las buenas prácticas no están delimitadas únicamente por valores, presupuestos y criterios éticos y teóricos, en ocasiones, también están influidas por factores y dinámicas alojadas en intereses, poderes e influencias socio políticas

(Escudero, 2009). Por ejemplo, en ocasiones, los gobiernos impulsan prácticas educativas movidos por la necesidad de obtener resultados rápidos antes de las próximas elecciones generales o frente a evaluaciones internacionales. Finalidades ambas que no necesariamente están basadas en un análisis y reflexión profundas de la realidad educativo y sus necesidades.

- Responden a un proceso sistemático fruto de la reflexión de las personas implicadas. De esta idea se desprenden que una práctica para ser considerada como buena debe responder a una planificación sistemática y fruto de un proceso colectivo de reflexión. De este modo, los procesos resultantes serán fruto de una intencionalidad y planificación profunda y atenta de la realidad educativa donde se alberga, y no de la acción asistemática o improvisada que, en ocasiones, se impone en la escuela. Por tanto, exige pensar de manera coherente y reflexiva las acciones a desarrollar y los propósitos últimos que las promueven, si no se corre el riesgo de realizar acciones que nos alejan de los objetivos deseados. De este modo, a través de este proceso de reflexión compartido, el desarrollo de la experiencia se convierte también en fuente de conocimiento y mejora educativa para los profesionales que la desarrollan.
- Debe entenderse como una respuesta local que sirve como medio de reflexión para otros contextos, pero no como una “receta” a implementar. Un proceso, estrategia o acción, puede ser considerada una buena práctica porque promueve mejoras en su contexto de desarrollo, sin embargo, su éxito en dicho contexto no garantiza que produzca cambios, ni los mismos cambios, en otra escuela. Por tanto, el sentido de documentar y compartir buenas prácticas no es reducirlas a una lista de tareas o acciones que permitan trasladarlas de un contexto a otro. Lo que buscamos es que sean entendidas como líneas de acción, como ejemplos de modos de actuación que, en contextos concretos han generado mejoras. Son interpelaciones a que analicemos nuestro contexto educativo particular para comprender cuál es nuestro propio camino para, en este caso, construir escuelas más democráticas e inclusivas. Por tanto, las buenas prácticas deben narrarse desde la consideración de ser una poderosa herramienta de reflexión sobre las prácticas actuales pero desde la consideración de que: “una buena práctica, creada en contextos singulares por ideas y acciones de profesores [profesoras] y alumnos [alumnas], nunca puede ser considerada como la única posible, como algo fijo y abstracto, ni como una predeterminación susceptible de ser impuesta por alguien desde algún lugar o posición” (Coffield y Edward, 2008:388). En definitiva, son prácticas locales, propias de un contexto determinado, con unos sujetos y unas condiciones determinadas que necesitan estar contextualizadas en el mayor grado posible y no ser difundidas como recetas generales (James & Biesta, 2007). Solo desde una plena contextualización pueden convertirse en poderosas

herramientas de reflexión y mejora educativa.

- Están basadas en una teoría conocida y que sustenta esa práctica. Las buenas prácticas no son el resultado de la mera aplicación de pasos o técnicas, sino que están justificadas desde una constante reflexión teórica y práctica. Todos los procesos y acciones poseen una teoría y presupuestos teóricos que las definen y sostienen de modo que, las decisiones que deben tomarse en el proceso, se realizan desde dicha perspectiva. Al mismo tiempo, el campo teórico que la sustenta se ve reinterpretado y enriquecido por constante reflexión sobre la práctica. Por ello, cuando compartimos prácticas y aprendizajes debemos explicitar cuáles son las teorías o principios que las sustentan, pero no como un cuerpo de conocimiento estático, sino que se modifica, reinterpreta y profundiza constantemente desde la práctica.
- Necesitan ser sostenibles en el tiempo. Si bien es cierto que quizás está es una de las partes más complicadas cuando se ponen en marcha experiencias que pretenden modificar las relaciones y dinámicas de poder en la escuela, las buenas prácticas deben de ser acciones capaces de que sus mejoras se mantengan en el tiempo. Existen diferentes aspectos que obstaculizan este mantenimiento en el tiempo, por ejemplo, los continuos cambios en el claustro, los procesos burocráticos y rutinarios en las estructuras de los centros, el aumento de horario docente, etc. Sin embargo, las iniciativas deben partir de un equipo, con algunos de sus miembros estables en el centro, que permita que se apoderen del conocimiento que se acumula con la experiencia. Además de contar con un equipo directivo que sea un apoyo y facilitador de las iniciativas.
- Deben aportar información suficiente para poder comprenderlas en su contexto. En último lugar, cuando nos proponemos compartir el conocimiento generado en una buena práctica, como oportunidad de reflexión para que los sujetos que acceden a ellas (Alexander, 1997; Escudero, 2009), es imprescindible poder acceder a información suficiente que nos permita interpretarla, valorarla y reconstruirla (Alexander, 1997; Coffield y Edward, 2009). Así, es necesario que aportemos información sobre el contexto en el que se enmarca; quién lo promueve y con qué finalidad; el proceso de desarrollo; sus fortalezas y debilidades y la teoría y práctica que la sustenta; qué tipo de presupuestos, valores y relaciones la definen; las características organizativas necesarias para poner en marcha la experiencia.

En definitiva, siguiendo la propuesta de Escudero (2009), compartir los aprendizajes realizados en el desarrollo de estas experiencias, puede ser consideradas poderosas herramientas de mejora docente ya que, desde su análisis e interpretación, permite que otros docentes reflexionen su práctica e inicien procesos de mejora educativa. Es por ello, que consideramos que el diseño de una guía basada en la investigación sobre la voz del alumnado que hemos desarrollado,

puede servir como herramienta para la formación y mejora docente al invitar a la reflexión sobre la cultura participativa de los centros y facilitar claves y aprendizajes para la puesta en marcha de iniciativas de esta naturaleza en las escuelas.

6.2. Estructura de la guía para el desarrollo de experiencias de voz del alumnado.

Teniendo como marco de trabajo las consideraciones que anteriormente hemos descrito, hemos diseñado una guía para el desarrollo de experiencias de voz del alumnado que pretende recoger los principales aprendizajes que hemos realizado a lo largo de la investigación.

La guía se ha estructurado en cuatro partes esenciales:

- La primera de ellas es una introducción en la que se detalla brevemente el contexto y propósito de la misma. En ella, aportamos información acerca de la guía y se aclara que es el resultado de un trabajo de investigación sobre la voz del alumnado, en el marco de una tesis doctoral, así como el propósito de la misma. En definitiva, pretendemos ofrecer información clave sobre el contexto, propósito y quién lo promueve.
- El segundo de los apartados, tiene como propósito reflexionar sobre el concepto de voz del alumnado, es decir, cuál es el sentido de las experiencias de esta naturaleza y cuáles son sus características más relevantes. Como hemos señalado anteriormente, las buenas prácticas se sustentan en una teoría y a su vez la acción en la práctica amplía y profundiza la teoría. Por ello, consideramos relevante para nuestro propósito ofrecer al lector algunas claves que le permitan comprender y profundizar en el sentido último de las experiencias de voz del alumnado.
- En tercer lugar, presentamos las fases o momentos claves de la puesta en marcha y desarrollo de iniciativas de voz del alumnado, su propósito y estrategias para llevarlas a cabo. Prestamos aquí una especial atención a las estrategias de participación que pueden implementarse así como a las potencialidades y dificultades presentes en cada una de ellas. A modo de ejemplo, recogeremos brevemente algunas de las estrategias y procesos puestos en marcha en las experiencias documentadas en esta tesis.
- Finalmente, reflexionaremos, partiendo de las conclusiones del análisis de las experiencias aquí documentadas, algunas claves sobre las oportunidades de diálogo, reflexión y mejora que ofrecen estas iniciativas en la construcción de escuelas más inclusivas y democráticas.

En definitiva, pretendemos que la guía se convierta en una herramienta de mejora docente y reflexión sobre cómo se configura la participación de los estudiantes en los centros educativos, así como ofrecer claves de análisis e interpretación de las experiencias de voz del alumnado que inviten a los centros a iniciar procesos de mejora en esta línea.



GUÍA PARA EL DESARROLLO DE EXPERIENCIAS DE VOZ DEL ALUMNADO EN ESCUELAS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

NOELIA CEBALLOS LÓPEZ

Universidad de Cantabria
noelia.ceballos@unican.es

TERESA SUSINOS RADA

Universidad de Cantabria
teresa.susinos@unican.es

Pues a mí me parece muy bien, la verdad, que nos hayan consultado sobre esto (el espacio y tiempo de recreo) porque todos los años lo hacía sola la directora y yo creo que lo más importante es nuestra opinión porque al fin y al cabo ellos no lo usan.

A veces no entendemos las cosas y quien las sabe nos tiene que ayudar pero que no siempre tiene que ser el mayor.

Todos somos compañeros y nos escuchamos con calma.

Es muy enriquecedor a nivel personal como docente. Ves a los alumnos muy entusiasmados y les ves que tienen una evolución personal muy interesante, no sólo es personal sino también grupal. Los alumnos tan pequeños, les ves cómo ganan en confianza, en autoestima. Todas las herramientas de expresión, de comunicación de repente se disparan.

Lo que más nos ha gustado es que hemos aprendido que también podemos trabajar con personas de distintas edades

¿Cómo os habéis sentido? Importantes, porque hemos ayudado en el barrio, no nos quedamos solo mirando, les ayudamos, hacemos cosas, ponemos de nuestra parte

AGRADECIMIENTOS

Esta guía es el resultado del trabajo llevado a cabo entre el grupo de investigación IN-PARES¹⁹ y diferentes escuelas de educación infantil y primaria que han participado en el desarrollo de las iniciativas de voz del alumnado objeto de documentación y análisis en la tesis doctoral que da forma a esta guía. A ellas nuestro agradecimiento más honesto por el esfuerzo, trabajo y dedicación en el camino de construir escuelas inclusivas y democráticas:

- CEIP Juan de Herrera (Maliaño). A las maestras Belén Salcines y Conchi Allica, y los alumnos de las de 2º y 6º de educación primaria.
- Escuela infantil de la Universidad de Cantabria, a las maestras, a su directora Olga Meng, así como a los niños/as y familias que conforman la escuela infantil.
- CEIP Jose Arce Bodega. A las maestras Juana García, Luli Zarauza, M^a Carmen García, Sara López, Carmen Pérez; la orientadora Paz Civit y su director, Eduardo Ortiz, así como a todos los alumnos/as del centro, tanto de educación infantil como primaria.

Finalmente, nos gustaría agradecer el apoyo económico y/o institucional recibido por parte del:

- Ministerio de economía y competitividad a través de la obtención de una beca-contrato para la Formación de Personal Investigador (FPI) con referencia BES-2012-059084.



- Proyecto de investigación dirigido por la Dra. Teresa Susinos Rada: Escuelas que caminan en la dirección inclusiva: aprendiendo de la comunidad local, la voz del alumnado y el apoyo educativo. MICINN, Ref. EDU2011-29928-C03-03



PRESENTACIÓN

Durante los últimos seis años el grupo IN-PARES viene desarrollando su trabajo de investigación²⁰ en escuelas e institutos de Cantabria acompañando los procesos de

¹⁹ Componentes: Teresa Susinos, Adelina Calvo, Carlos Rodríguez, Susana Rojas, Susana Lázaro, Marta García, Ignacio Haya, Ángela Saiz, Noelia Ceballos, Elia Fernández.

²⁰ Susinos, T. (Dir) (en desarrollo) Escuelas que caminan en la dirección inclusiva: aprendiendo de la comunidad local, la voz del alumnado y el apoyo educativo. MICINN, Ref. EDU2011-29928-C03-03.

aumento de la participación del alumnado en la vida de la escuela a través del diseño y desarrollo de experiencias locales de voz del alumnado. Dentro del proyecto, se ha desarrollado la tesis doctoral²¹ que ha dado como resultado la guía para el desarrollo de experiencias de voz y participación del alumnado en centros de educación infantil y primaria que tiene en sus manos. La tesis tiene como propósito comprender, documentar y describir cómo ampliar la participación del alumnado en los centros educativos a través del análisis en profundidad de cinco experiencias desarrolladas en centros de educación infantil y primaria de la Comunidad de Cantabria:

Centros educativos	Experiencias
CEIP Juan de Herrera	<p>Experiencia interaulas (2º y 6º de educación primaria). Los alumnos/as lideran el proyecto y adquieren el rol de investigadores de los espacios del centro. Para ello, hacen uso de procesos de documentación fotográfica y de un diario en el que narran sus sensaciones, actividades y aprendizajes en dichos espacios. El proyecto concluye con una asamblea de ambas aulas en las que se expone el trabajo realizado, los espacios elegidos, y por qué, y se propone trasladar algunas de las acciones y procesos más destacados de dichos espacios a otros lugares y procesos de aprendizaje.</p>
Escuela infantil de la Universidad de Cantabria	<p>Iniciativa de mejora del jardín como espacio educativo en el que se implica toda la escuela (0-3 años) y las familias. Se diseñan estrategias de escucha a través de: observaciones, consulta mediada por las familias, y el diálogo (asambleas y entrevistas en grupos). El proyecto concluye con la realización de materiales para el jardín por parte de las familias.</p>

21 Tesis doctoral: Diseño, desarrollo y evaluación de cinco experiencias de voz del alumnado en escuelas de Cantabria (España). Propuesta de una guía para centros educativos. Financiada por el Ministerio de economía y competitividad a través de la obtención de una beca-contrato para la Formación de Personal Investigador (FPI) con referencia BES-2012-059084.

Centros educativos	Experiencias
CEIP José Arce Bodega	<p>Tres experiencias de diverso alcance:</p> <p>En el aula de 4º de educación primaria en el que los alumnos/as llevan a cabo un trabajo, como co-investigadores, para la mejor del barrio y del aula. El proyecto de mejora de aula termina con la puesta en marcha de cambios en la dinámica de clase y en el proceso de enseñanza y aprendizaje (actividades complementarias, aprendizaje cooperativa, etc.). En el caso del proyecto de mejora del barrio, concluye con la presentación al ayuntamiento de un dossier de trabajo donde se documentó los desperfectos del barrio y se propusieron mejoras.</p> <p>En la etapa de educación infantil (dos aulas de 2 años y una de 4 años) que tiene por objeto la mejora del espacio y recursos del recreo. Para ello, se hace uso de la observación como herramienta de escucha.</p> <p>Una que abarca todo el centro sobre la mejora de los espacios de recreo y en la que confluye el proyecto de la etapa de educación infantil. A través del buzón de centro y las asambleas de nivel, los alumnos/as inician un proceso de reflexión y toma de decisiones sobre cómo mejorar el espacio de recreo. Concluye el proyecto con una reunión de los representantes con el director, quien asume el compromiso de llevar a cabo sus propuestas.</p>

El objetivo último es el diseño de esta guía con la que pretendemos que el conocimiento acumulado se encuentre al servicio de la puesta en marcha y desarrollo de experiencias de voz del alumnado en nuestras escuelas. Experiencias que buscan reconocer y reivindicar el derecho de los alumnos/as a participar e implicarse en la toma de decisiones de los aspectos relevantes de la vida de la escuela, de su aprendizaje y de los procesos de mejora. En definitiva, a través de la apertura de espacios de diálogo y toma de decisiones compartidos, se reconstruye constantemente la cultura escolar siempre buscando mayores cuotas de democracia e inclusión.

Con esta guía, lo que pretendemos es mostrar cuáles han sido los aprendizajes más relevantes que hemos extraído durante este trabajo conjunto con las diferentes escuelas, con el propósito de que las líneas de acción que recogemos a continuación, inspiren a los profesionales en ejercicio y puedan ser valiosas para la formación inicial y permanente.

Para responder a este propósito la guía se ha estructurado en las siguientes partes:

- La primera tiene como propósito reflexionar sobre el concepto de voz del alumnado, es decir, cuál es el sentido de las experiencias de esta naturaleza y cuáles las características más relevantes. Como hemos señalado anteriormente, las buenas prácticas se sustentan en una teoría y a su vez, la acción en la práctica amplía y profundiza la teoría. Por ello, consideramos relevante para nuestro propósito ofrecer al lector algunas claves que les

permitan comprender y profundizar en el sentido último de las experiencias de voz del alumnado.

- En segundo lugar, presentamos las fases o momentos claves de la puesta en marcha y desarrollo de iniciativas de voz del alumnado, su propósito y estrategias para llevarlas a cabo, prestando una especial atención a las estrategias de participación así como a las potencialidades y dificultades presentes en cada una de ellas. A modo de ejemplo, recogeremos brevemente algunas de las estrategias y procesos puestos en marcha en las experiencias documentadas.
- Finalmente, reflexionaremos, partiendo de las conclusiones del análisis de las experiencias aquí documentadas, algunas claves sobre las oportunidades de diálogo, reflexión y mejora que ofrecen estas iniciativas en la construcción de escuelas más inclusivas y democráticas.

¿QUÉ ES LA VOZ DEL ALUMNADO?

Las experiencias de voz del alumnado son iniciativas que tienen como propósito principal ampliar los espacios de participación activa de los alumnos/as en todos los aspectos que tienen que ver su vida, con su educación, con el entorno y la comunidad. De este modo, cuando utilizamos la expresión “Voz del alumnado” hacemos uso de ella como metáfora, como imagen para reivindicar el derecho de los alumnos/as a participar e implicarse en la toma de decisiones de los aspectos relevantes de la vida de la escuela y de su aprendizaje (Martínez Rodríguez, 2005; Rudduck y Flutter, 2007; Susinos, 2009). Estas iniciativas, se presentan como importantes palancas de cambio para romper con la escasa implicación que tradicionalmente tienen los alumnos/as en las decisiones de la vida escolar (Prieto, 2005; Gunter and Thomson, 2007; Susinos, 2009). Las iniciativas de esta naturaleza, buscan animar y diseñar espacios de reflexión, diálogo y acción compartida entre docentes y alumnos/as, entendiendo que sus ideas, reflexiones y propuestas son excelentes motores de cambio y transformación educativa (Cruddas, 2001; Raymond, 2001; Rudduck y Flutter, 2007).

Las experiencias de voz del alumnado tienen como propósito ampliar los espacios de participación activa de los alumnos/as en todos los aspectos que tienen que ver su vida, con su educación, con el entorno y la comunidad

Sin lugar a dudas, este proceso implica iniciar un camino complejo, y propio para cada escuela, de redefinición de las relaciones entre adultos y jóvenes así como de los modos de organizar la cultura del centro (Fielding, 2011). Son iniciativas comprometidas con la democracia deliberativa, con un concepto de ciudadanía más extenso y profundo que el que se propone desde la tradición liberal: la democracia representativa o delegada que en las escuelas se ve representada por los sistemas de delegados y representantes en el consejo escolar (Susinos y Ceballos, 2012). Por tanto, estas iniciativas no buscan únicamente el desarrollo de habilidades individuales de escucha, negociación o diálogo, sino que estos se ven ampliados con la búsqueda de la promoción constante de espacios compartidos de toma de decisiones sobre aspectos que afectan a lo común, en definitiva, escuelas como espacios de democracia deliberativa vivida.

Sin embargo, no todas las iniciativas que se encuentran bajo este concepto son de la misma naturaleza, ni se desarrollan bajo los principios de inclusividad y democracia. Por ello, a continuación intentamos definir los principios que vertebran la voz del alumnado.

Diálogo

Estas iniciativas sitúan el diálogo como elemento central de las relaciones escolares, entendiéndolo no como una simple conversación, sino como un espacio de construcción de una narrativa compartida.

Esto requiere una actitud de apertura para escuchar y tomar en consideración las ideas y formas de pensar divergentes, y en ocasiones, no comunicadas desde los formatos tradicionales de la escuela.

Inclusión

Los alumnos /as deben tener presencia, participación y éxito en los asuntos esenciales de la vida escolar, desde la consideración de que el alumnado no es un grupo homogéneo, con una voz única, sino que existen diversidad de voces, provisionales, en desarrollo y múltiples, tantas como personas conviven en la escuela.

Implica la necesidad de buscar estrategias y formatos que permitan a los alumnos/as con más dificultades para ser escuchados encontrar vías de comunicación.

Espacios

Necesitamos crear nuevos espacios que permitan tener relaciones más horizontales y menos jerárquicas donde los alumnos/as adquieren un mayor protagonismo y se experimenten formas de colaboración.

También repensar las estructuras ya existentes con el fin de descubrir aquellos aspectos de la cultura organización y gestión del centro, del aula, del grupo, etc., que favorecen y/o entorpece la responsabilidad compartida.

Poder y acción

Estas experiencias se basan en un ejercicio del poder “con el otro”, donde, a través del diálogo, adultos y alumnado toman decisiones conjuntamente. Esto requiere abandonar las relaciones jerárquicas y unidireccionales tradicionalmente presentes en la escuela.

Además, el poder compartido implica la acción, la puesta en marcha de las decisiones tomadas deliberativamente o, en su defecto, la argumentación razonada de las causas por las que no puede llevarse a cabo en este momento.

Audiencia y Autenticidad

Es necesaria una audiencia que escuche con autenticidad a los alumnos/as y con quienes estos puedan compartir un diálogo relevante.

Los adultos que asumen este compromiso deben llevar a cabo una pedagogía de la escucha desde el respeto a las ideas y propuestas de los alumnos/as, libre de reinterpretaciones, manipulaciones y acomodaciones de sus propuestas a los intereses adultos.

Reconocimiento del otro

Buscan poner en cuestión acciones y procesos que perpetúan formas de ser y de vivir en la escuela que se identifican con una idea de infancia y adolescencia como un tiempo en el que “aún no pueden” o son “incapaces de” hacer o decir, de participar, de opinar, de saber, de comprender.

Los alumnos/as, en las condiciones adecuadas e independientemente de su edad, son agentes con la capacidad y conocimiento para comprender y tomar decisiones en los procesos educativos y de mejora en su papel de testigos expertos.

Cuando buscamos ampliar los espacios de diálogo y toma de decisiones sobre los procesos educativos y de mejora escolar, iniciamos un proceso complejo, propio en cada centro, que tiene infinidad de posibilidades atendiendo a cuál es el objeto de mejora, qué formatos o lenguajes utilizamos, etc. Por ello, en este momento queremos poner en el centro del debate el grado, espacio y posibilidad de poder de los alumnos/as, entendiéndolo como un continuo que va desde aquellas iniciativas en las que los alumnos/as son consultados pero donde los adultos son los que emprenden el proceso y lo lideran, hacia otras en las que son los propios alumnos/as quienes inician, dirigen, desarrollan y lideran los procesos de cambio y mejora educativa. A continuación, presentamos un intento de graduar la implicación del alumnado, atendiendo al rol más o menos activo del alumno y al grado de apoyo del maestro.

Grado de implicación de los alumnos/as					
(menor) El espacio de gestión y toma de decisiones de los alumnos/as (mayor)					
No hay auténtica participación: alumno como cliente	Alumno como fuente de datos	Alumnos/as como invitado a participar	Alumnos/as como co-investigadores	Alumnos/as como investigadores	Los alumnos/as como agentes de mejora educativa y social: aprendizaje intergeneracional
(mayor) El grado de presencia y apoyo de los docentes (menor)					

- No hay auténtica participación: alumno como cliente. Son aquellas iniciativas que utilizan las propuestas de los alumnos/as para legitimar las necesidades adultas o utilizadas como mecanismos de control sobre los centros, los docentes y sus prácticas o sobre ellos mismos.
- Alumnos/as como fuente de datos se produce cuando los adultos piden a los alumnos/as su opinión acerca de aspectos fijados y acotados por los adultos. Los alumnos/as no han podido participar de ningún otro momento, ni en la elección de tema, en las preguntas, o en el posterior análisis y toma de decisiones derivados de sus opiniones. Su protagonismo se reduce por tanto a dar su opinión pero desconoce las consecuencias que tendrá y los cambios que generará.
- Alumnos/as como “invitado” a participar en los proyectos iniciados por los docentes, quienes involucran a los alumnos/as más allá de la mera consulta pero siempre bajo el control adulto que continua ostentando el poder en la toma de decisiones, mientras que los alumnos/as no disponen de espacio para tomar decisiones, sino que deben adaptarse a las acciones y actividades diseñadas por los docentes.
- Alumnos/as como co-investigadores: Si bien los proyectos pueden ser iniciados por los adultos, el denominador común es la colaboración y redistribución del poder y la responsabilidad, así los alumnos/as asumen el

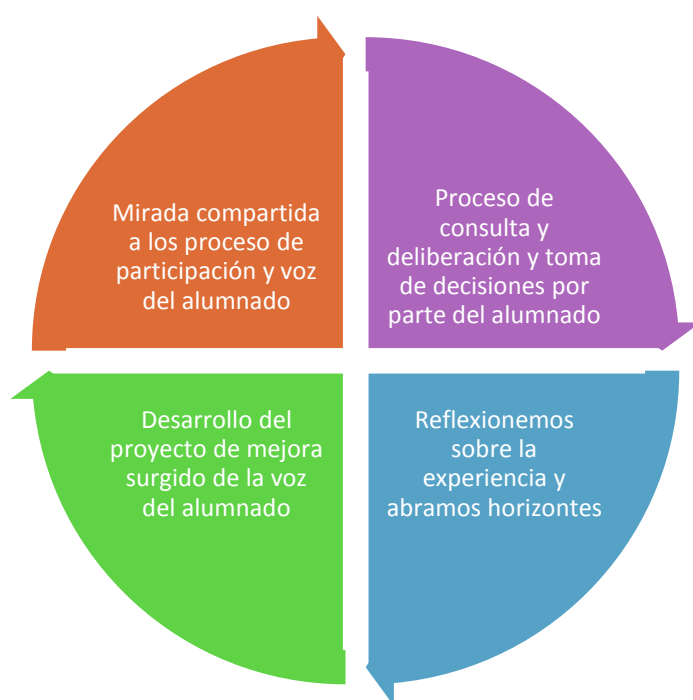
papel de co- diseñadores y co-investigadores en los procesos educativos y de mejora escolar.

- Alumnos/as como investigadores. En estas iniciativas son los alumnos/as los que identifican el problema a investigar, realizan la investigación con el apoyo de los docentes, tienen la responsabilidad de dar sentido a los datos, redactan el informe, y presentan las propuestas de cambio a quien tenga la posibilidad del cambio: otros alumnos/as, los docentes, la dirección, la administración, etc. El papel de los adultos se corresponde con ser un apoyo y recursos en el proceso de investigación y dar respuesta de manera respetuosa y comprometida a las propuestas de cambio que realizan los alumnos/as
- Los alumnos/as como agentes de mejora educativa y social: aprendizaje intergeneracional. Este último estadio, se produce cuando la voz del alumnado se convierte en seña de identidad del centro, donde los espacios de diálogo deliberativo se convierten en una forma habitual de gestionar la vida del centro. De modo que la escuela se convierte en una comunidad democrática donde se viven oportunidades diarias para opinar, decidir, dialogar, cuestionar y crear. En palabras de Fielding (2011), el aprendizaje intergeneracional llega cuando: los jóvenes y los adultos son compañeros y co-creadores de una concepción del aprendizaje y del vivir más amplia y más generosa, que muchas veces incluye resultados mensurables, 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/as y profesores trabajando y aprendiendo juntos en sociedad. (Fielding 2011: 38).

Si bien es necesario ir diseñando proyectos en los que los alumnos/as adquieran cuotas más elevadas de implicación y poder, es importante reconocer, desde el punto de partida de centro, como el propio proceso de dar voz al alumnado, aunque sea desde los niveles inferiores, es una mejora en sí misma. Solemos poner el foco habitualmente en qué procesos y relaciones se modifican con la participación de los alumnos/as, es necesario poner en valor la puesta en marcha de espacios y estructuras de participación como un cambio sustantivo en la cultura de los centros, especialmente de aquellos cuya tradición participativa es escasa.

¿CÓMO PODEMOS EMPRENDER UNA EXPERIENCIA DE VOZ DEL ALUMNADO EN NUESTRA ESCUELA?

Una vez que hemos definido en qué consisten y cuáles son los principios esenciales de las experiencias de voz del alumnado, la pregunta a la que buscamos dar respuesta es cómo podemos poner en iniciar y llevar a cabo iniciativas de esta naturaleza en las escuelas. En este caso, proponemos un proceso de trabajo que tiene 4 momentos claves. Estos momentos no pretenden ser recetas a aplicar, sino más bien, muestran espacios, momentos y tiempos de certidumbre en un proceso, en un camino, abierto y en construcción.



1) Mirada compartida a los procesos de participación y voz del alumnado

Este supone el momento inicial de la experiencia, cuando un grupo de profesionales preocupados por la presencia y participación de los alumnos/as en la escuela deciden emprender una experiencia de voz del alumnado. La finalidad de esta etapa inicial es doble: por un lado, la formación de un equipo de profesionales que liderará la experiencia, por el otro, a través del trabajo de este equipo, comprender en profundidad, y con la complejidad que posee, qué significa participar y escuchar la voz del alumnado.

a. La creación de un grupo de trabajo.

El primer paso consiste en la creación de un equipo de trabajo. Si bien, las experiencias pueden iniciarse de manera individual, en un contexto-aula, los espacios compartidos se han mostrado como herramientas potenciales de diálogo

y reflexión para analizar la realidad y promover alternativas. Del mismo modo, cómo se configura este grupo y el papel que cada uno de los miembros desarrolle en él, será importante en los posteriores procesos de diálogo y reflexión compartida.

Dilema: ¿ Cómo se configura dicho grupo?

Lo que nos ha mostrado la experiencia es que, cuando los docentes tienen la oportunidad de compartir y dialogar sobre las experiencias educativas, se experimentan procesos más profundos de comprensión de la realidad educativa. Del mismo modo, una composición heterogénea (docentes, el/la orientador/a del centro, docentes de atención a la diversidad, el equipo directivo) puede favorecer procesos de reflexión más profundos y multivocales desde la particular mirada que cada uno de ellos/as tiene de la vida escolar.

Por otro lado, el grupo no debe ser muy numeroso si pretendemos que se lleven a cabo procesos de análisis y toma de decisiones que finalicen en la toma de acuerdos compartidos y viables.

Más allá de quiénes conformen el grupo de trabajo, todos debemos asumir el carácter abierto de las experiencias: preguntamos al alumnado sobre qué aspectos del centro/ aula quieren mejorar pero desconocemos inicialmente la respuesta. De modo que el proyecto de mejora deberemos ir construyéndolo conjuntamente.

Existen tres ideas que deben estar siempre presentes:

- La puesta en marcha de una iniciativa que escuche la voz de todos los alumnos/as (consulta inclusiva)
- Una escucha auténtica, sin manipulaciones, ni reinterpretaciones, que parte del respeto a las propuestas de los alumnos/as.
- El compromiso por parte del centro de llevar a cabo algunas de las propuestas del alumnado

b. Una mirada compartida a cómo se configura la participación en la escuela.

Una vez que se ha configurado el grupo de trabajo, es necesario analizar y reflexionar sobre cómo se entiende y configura la participación en el contexto concreto de la escuela o el aula donde se inicia la experiencia. El propósito de este momento no es juzgar o confirmar ideas previas, lo que se busca es indagar y comprender conjuntamente cómo definimos y configuramos la participación del alumnado en el centro para que, a través del diálogo, comencemos a pensar cómo podemos ampliar dichos espacios de participación para todos los alumnos/as.

Algunos espacios sobre los que reflexionar.

Aspectos ligados a la organización, gestión y funcionamiento del centro y del aula	Aspectos relativos al currículo y el proceso de enseñanza aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> — Normas del aula. — Convivencia. — Comunicación dirección-alumnado. — Comunicación y momento de encuentro entre el alumnado de diferentes aulas. — Sistema de delegados/ responsables. — Actividades extraescolares y complementarias. — Tiempo de recreo. — Otros espacios no académicos (entradas y salidas, etc.) — Uso y elección del espacio por parte de los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> — Metodología: tipo de agrupamientos. — Rincones del aula. — Talleres. — Currículum. — Sistemas de evaluación.

Para poder llevar a cabo este proceso de reflexión sobre la participación en la escuela o el aula, es necesario que ejemplos, experiencias o acciones que se llevan a cabo en el centro se conviertan en objeto de análisis. Para ello, podemos utilizar diferentes estrategias:

- Grabar una acción (una asamblea, una clase, una junta de delegados, etc.) y visionarla en el equipo con el propósito de analizar y encontrar los incidentes de participación.
- Un docente o el orientador/a del centro puede realizar una observación sobre el procesos o acción objeto de análisis. Tras dicha observación puede ejercer de amigo crítico, es decir, trasladar al docente algunas oportunidades perdidas de participación o por el contrario acciones que favorecen la misma.
- Invitar a los alumnos/as a que documenten, describan, y analicen los espacios de participación que ellos perciben en el centro y/o el aula.

Posteriormente a este proceso de recogida de información, debemos iniciar en el equipo un proceso de reflexión sobre los mismos. Para ello, podemos hacer uso del marco de análisis que situado en Anexos. Su propósito no es encorsetar en compartimentos estancos las iniciativas, sino que pretende convertirse en una herramienta de análisis y diálogo sobre cómo se configura la participación en la escuela así como preguntarnos sobre algunos aspectos claves cuando nos proponemos iniciar nuevas iniciativas. En esta herramienta, aparecen los diferentes aspectos sobre los que podemos centrar la atención: objeto de mejora,

territorio de las experiencias, espacios y estructuras de participación, grado de participación de los alumnos/as, nivel educativo, formato y escucha-audiencia. Al mismo tiempo, presentamos algunas preguntas que pueden animar y apoyar el diálogo.

2) Elegimos el objeto de mejora: proceso de consulta, deliberación y toma de decisiones por parte del alumnado

El propósito de esta fase es que el alumnado inicie un proceso de diálogo y toma de decisiones deliberativo sobre qué aspecto/s de la vida del aula o de la escuela quieren mejorar y cómo puede llevarse a cabo. En este proceso, existen algunos momentos claves:

1. Presentación al alumnado de la pregunta: ¿Qué te gustaría mejorar de tu centro/aula? y la recogida de las propuestas de todos los alumnos/as.

Dilema: ¿Una pregunta amplia o una pregunta con un objeto delimitado?

Con el propósito último de que los alumnos/as alcancen cuotas más elevadas de implicación y toma de decisiones, la pregunta debería plantearse en los términos más amplios que sea posible, sin focalizar de manera inicial en ningún aspecto concreto. De este modo, se favorece que el alumnado pueda seleccionar cualquier proceso o espacio de la vida del aula y de la escuela como objeto de mejora. El hecho de que sean los docentes quienes seleccionamos los temas de debate supone una barrera para su participación pero también transmite a los alumnos/as el mensaje de que la escuela, los adultos, no están realmente interesados en escuchar lo que ellos/as tienen que decir ni dispuestos a dialogar para transformar los asuntos que realmente les preocupan. De hecho, puede suceder que el alumnado no identifique como un asunto relevante para ellos/as el tópico adulto favoreciendo la pérdida de su interés por el diálogo.

2. Diseñar un espacio inicial donde de manera individual, en parejas o pequeño grupo los alumnos/as depositen sus ideas y propuestas a la pregunta de consulta. Para poder dar respuesta a esta cuestión, debemos diseñar canales, estrategias y formatos de comunicación que permitan a todos los alumnos/as sin excepción formar parte de este proceso para lo cual es importante que tengamos en cuenta las siguientes consideraciones. Estas estrategias, deben permitir escuchar la voz de todos los alumnos/as sin excepción, evitando seleccionar aquellos medios que favorecen las voces de unos alumnos/as sobre sus compañeros.

Dilema: ¿es posible utilizar estrategias que nos sean orales?

No existen medios, estrategias o formatos únicos de consulta sino que cada centro debe diseñar su propio proceso de consulta y deliberación intentando responder de manera local a las características y necesidades de cada contexto. La voz del alumnado no se presenta únicamente desde la oralidad, existen diferentes lenguajes: escritos, audiovisuales, dramáticos, fotográficos, etc. que permiten a los alumnos/as encontrar el medio más adecuado para expresar sus opiniones.

3. Puesta en común de las propuestas realizadas por los alumnos/as e inicio de un proceso de diálogo y toma de decisiones deliberativo en el que compartir ideas para que sean ampliadas, confrontadas, complementadas, defendidas o refutadas.
 - Es imprescindible que todas las propuestas surgidas sean debatidas, de modo que todos los alumnos/as puedan ver representado en dicho diálogo sus aportaciones.
 - Es a través de un proceso deliberativo de debate y toma de decisiones de las propuestas, cuando los alumnos/as seleccionen aquellas que van a configurar el sentido y objeto del proyecto de mejora posterior.
 - Es imprescindible que la elección/elecciones que se realicen respeten las decisiones de los alumnos/as pero sobre todo que sean fruto del acuerdo entre una amplia diversidad de voces y no únicamente de aquellos que imponen la suya.

Es importante destacar que este momento, no se construye únicamente sobre el propósito de obtener respuestas del alumnado, su potencial transformador reside también en el propio proceso de diálogo y toma de decisiones compartidas que se emprende. Es el proceso deliberativo sobre cuáles de las propuestas mejora se seleccionan y cómo podemos implementarlas, lo que permite experimentar nuevas formas de relacionarse y de gestionar la vida del aula y del centro.

Dilema: ¿qué grado de apoyo e intervención debemos llevar a cabo?

Ante esta pregunta no cabe una respuesta cerrada, dependerá de las necesidades de cada alumno/a y de la experiencia previa que tengamos. La clave se encuentra en aportar la ayuda necesaria para que todos los alumnos/as participen del proceso con autonomía. En el momento, en el que la ayuda suponga una limitación a su capacidad de decisión deberemos de retirarla.

Por otro lado, debemos pensar en los apoyos desde una perspectiva abierta, entendiéndolo como materiales, recursos, formatos de comunicación o personas. La ayuda puede suponer únicamente la combinación de diferentes estrategias (fotografías, texto escrito, asamblea, dibujos, etc.); la posibilidad de utilizar un material adaptado (por ejemplo traducido al idioma materno del alumno/a); el apoyo entre iguales (alumnos/as trabajando juntos), etc.

En el apartado de anexos ofrecemos algunos ejemplos de cómo se han llevado a cabo el proceso de consulta y deliberación en algunas aulas y escuelas de educación infantil y primaria. La idea no es trasladar las estrategias de uno a otro contexto, sino que sirvan de inspiración para diseñar las estrategias que mejor se ajusten a las necesidades de cada escuela. Además de una breve explicación de las estrategias, presentamos los aspectos (organizativos, de gestión, recursos, apoyos, etc.) que han servido como facilitadores, y también algunas dificultades encontradas, en el desarrollo de las mismas.

3) Desarrollo del proyecto de mejora surgido de la voz del alumnado

Esta fase tiene como propósito la puesta en marcha de las propuestas, actividades y proyectos elegidos por el alumnado como resultado del proceso de diálogo, priorización y toma de decisiones de la fase de anterior. Este momento, busca completar el proceso emprendido con el reconocimiento de que, sólo estaremos ante auténticas iniciativas de voz del alumnado, si las propuestas de los alumnos/as son llevadas a cabo. Las actividades y/o proyectos que se derivan de las propuestas de los alumnos/as son claramente diferentes entre sí atendiendo a las diferencias significativas en el grado de implicación y poder de toma de decisiones que los alumnos/as tengan en cada experiencia. Así encontramos proyectos de mejora donde, tras decidir qué aspecto de la vida del centro, los alumnos/as lideran un proceso de investigación que tiene como propósito último implicarles en la toma de datos, análisis e implementación de las mejoras. En otros casos, tras el proceso de consulta anterior, el proyecto de mejora se define por la acción adulta, donde los maestros/as implementan las propuestas del alumnado. En el apartado de anexos, presentamos cómo se ha configurado este momentos de la experiencia en algunos centros de educación infantil y primaria con el propósito de ejemplificar esta diversidad de proyectos.

Dilema ¿Cómo podemos iniciar una investigación con los alumnos/as?

Si bien, en cada experiencia este proceso experimentará cambios para adaptarse a las características y necesidades de la propias, existen algunos momentos claves en este proceso:

- 1) Elegir el objeto de la investigación. Será en el proceso de consulta y deliberación llevado a cabo anteriormente donde se decide el objeto de la investigación.
- 2) Establecer roles. Dada la complejidad de este proceso, es posible que sea necesario repartir tareas de modo que encontremos alumnado que se responsabiliza y coordina el proceso de trabajo (por ejemplo, el secretario de una asamblea, el que se encarga de hacer un seguimiento del trabajo, del material, etc.). También pueden formarse equipos de trabajo dentro del aula o del centro de modo que en cada momento del proceso cada grupo idere una acción (por ejemplo, organizar grupos para la recogida de información de los diferente colectivos (docentes, compañeros de otras aulas, familias, etc); organizando la documentación del proceso, etc.).

Dilema ¿Cómo podemos iniciar una investigación con los alumnos/as?

- 3) Recoger información. Es importante que los alumnos/as dediquen un espacio de tiempo a decidir:
 - a. Qué tipo de información necesitan. En ocasiones, además de la información sobre el objeto de mejora también necesitan información sobre los procesos y personas implicadas en la puesta en marcha de sus propuestas. Así, pueden necesitar información sobre cómo solicitar y a quién la compra de nuevos materiales, cómo proponer cambios organizativos en el consejo escolar, etc.
 - b. De quién la van a recoger. Dependiendo del objeto de investigación puede ser necesario preguntar al equipo directivo o a compañeros/as de otras aulas. Por el contrario, hay temas que requieren únicamente que los documenten ellos/as mismos/as (fotografiar los accesos, documentar las actividades del patio, etc.)
 - c. Cuáles son los instrumentos. Es importante que diseñen las herramientas que van a utilizar para recoger la información: entrevistas, cuestionarios, fotografías, etc.
 - d. Las consideraciones éticas del proceso. En ocasiones, deberemos iniciar un proceso con ellos/as sobre las condiciones éticas del trabajo de investigación, es decir, deberemos hacerles conscientes de la necesidad de cuidar el proceso de recogida de datos de modo que nadie se sienta excluido, de tratar con respeto las respuestas de los demás, de atender al principio de confidencialidad, de tener una actitud abierta y no excesivamente incisiva cuando recogen datos, etc.
- 4) Analizar los datos. Una vez que los alumnos/as disponen de la información necesaria se inicia un proceso de análisis de los datos. Este puede ser el momento en el que los alumnos/as necesiten ampliar sus conocimientos acerca de cómo analizar documentos y extraer conclusiones; analizar datos numéricos, hacer tablas, diagramas, etc.
- 5) Compartirlos. Una vez elaboradas las conclusiones, deben elaborar un informe final con sus conclusiones y propuestas. Un documento que debe ser puesto a disposición de todas las personas implicadas en el proceso y que será entregado a la/s persona/s encargadas de darle respuesta a las propuestas.
- 6) La acción. Como hemos señalado anteriormente, para culminar este proceso las propuestas de los alumnos/as deben encontrar respuesta.

En cualquiera de los casos, es importante llamar la atención sobre el hecho de que, aun pareciendo que esta es la fase central del proyecto, los momentos de consulta y deliberación son tan relevantes como este ya que son los espacios donde se experimenta los procesos democráticos de diálogo y deliberación conjunta, contribuyendo así a modificar el espacio y sentido de la participación que el alumnado tenía inicialmente.

DILEMA: ¿Y SI LAS PROPUESTAS DE LOS ALUMNOS/AS NO SON VIABLES?

En algún momento pueden surgir propuestas que no puedan llevarse a cabo, al menos no en ese momento, en ese caso, se debería de explicar de un modo comprensible para todos los alumnos/as las razones por las que sus propuestas no se han llevado a cabo, o por qué no al menos en este momento.

En otros casos, la dificultad surge por los términos en los que definen su propuesta. Por ejemplo, una alumna, en una de las asambleas de centro propuso construir una nave espacial. Quizás si nos ceñimos a la propuesta, esta será rechazada y se verá reforzada la idea de que esta alumna, a la que rápidamente señalaron como alumna con necesidades educativas especiales, no sabe ni puede participar. Sin embargo, ayudarla a definir el sentido más profundo de esta propuesta y a que la concrete en una propuesta viable enriquece, por un lado, el debate como espacio de deliberación, y, por el otro, la inclusión de todas las ideas independiente de las características del alumnado. Así en el caso de la nave espacial lo que la alumna intentaba transmitir era la necesidad de tener un lugar propio, donde esconderse o sentirse segura.

4) Reflexionemos sobre la experiencia y abramos horizontes

La reflexión sobre la experiencia llevada a cabo forma parte inherente del proceso de desarrollo de la misma. El propósito final de este momento no es una valoración final calificadora sino más bien configurarse como un momento de reflexión sobre lo ocurrido, con el propósito de extraer aprendizajes y abrir nuevos espacios de trabajo. De este modo, se produce el cierre de la experiencia y el punto de inicio de nuevas iniciativas que buscan aumentar el grado de participación de los alumnos/as en aspectos cada vez más nucleares de la vida de la escuela y el aula. Esta reflexión final puede tener dos procesos claves vinculados con las valoraciones de cada uno de los agentes involucrados: los maestros/as y el alumnado. La idea no es realizar dos valoraciones independientes sino recoger dos miradas sobre un mismo hecho educativo que nos permitan, desde la complementariedad, entender qué sucedió, qué debe ser mejorado y cuáles son los principales aprendizajes encontrados.

a. El proceso de reflexión final sobre la experiencia por parte del alumnado

Atendiendo al grado de participación y poder de toma de decisiones de los alumnos/as en el diseño y desarrollo de las estrategias de evaluación, encontramos diferentes formas de llevar a cabo este momento final:

- Encontramos experiencias en las que son los alumnos/as quienes lideran el proceso, es decir, diseñan las estrategias y herramientas de valoración, analizan los datos y presentan sus conclusiones.
- En otros casos, son los docentes quienes lideran este proceso de diseño y análisis de las conclusiones de los alumnos/as.

En cualquiera de los casos, las estrategias o medios diseñadas deben responder al principio de inclusividad, es decir, debemos favorecer que se escuchen todas las voces. Para ello, se pueden combinar formatos (encuestas, asambleas, imágenes,

etc.) y diseñar procesos de apoyo tal y como sucedió en momentos anteriores. En el apartado de anexos, podemos encontrar diferentes estrategias de evaluación de las experiencias de voz del alumnado emprendidas en las escuelas de educación infantil y primaria. En ellas se muestran diferentes experiencias en las que los alumnos/as tuvieron diferentes grados de protagonismo.

b. El proceso de reflexión final sobre la experiencia por parte de los docentes.

El propósito no es conseguir aseveraciones rotundas y cerradas sobre lo ocurrido, sino más bien crear espacios que invitasen a la reflexión sobre la experiencia por parte de los docentes involucrados con el propósito de destacar los aprendizajes realizados durante el proceso y señalar algunas líneas de trabajo futuro.

Para ello proponemos que dentro del equipo de trabajo, nos detengamos a reflexionar sobre los diferentes momentos que ha tenido la experiencia así como sobre las estrategias y procesos llevados a cabo. Teniendo como horizonte revisar si esta iniciativa ha permitido ampliar la participación de todos los alumnos/as, y en su defecto, qué cosas pueden mejorar, así como perfilar cómo podemos continuar ampliando dicho espacio de decisión.

Tópicos	Sentido de debatir estos aspectos
Mirada compartida a la participación del centro	Análisis sobre las estrategias y formatos utilizados para animar la reflexión sobre la cultura participativa del centro.
Proceso de consulta y deliberación al alumnado	Reflexión sobre las estrategias de consulta y deliberación al alumnado que se han puesta en marcha, las dificultades encontradas y si han permitido escuchar la voz de todos los alumnos. Pensar sobre estrategias alternativas.
Desarrollo del proyecto	Reflexión sobre las estrategias de utilizadas para el desarrollo de las experiencias atendiendo a la diferente naturaleza de cada una de ellas, las dificultades encontradas así como el grado de participación y toma de decisiones del alumnado. Pensar sobre estrategias alternativas.
Evaluación de la experiencia	Reflexión sobre las estrategias de evaluación al alumnado que se han puesta en marcha, las dificultades encontradas y si han permitido escuchar la voz de todos los alumnos. Pensar sobre estrategias de evaluación alternativas.
Mejoras percibidas	Reflexión sobre los cambios percibidos por los docentes y que están ligados, directa o indirectamente, al desarrollo de la experiencia de voz del alumnado.

ALGUNAS CLAVES SOBRE LAS OPORTUNIDADES DE DIÁLOGO, REFLEXIÓN Y MEJORA QUE OFRECEN ESTAS INICIATIVAS

A lo largo del desarrollo de las diferentes experiencias de voz del alumnado en las que hemos estado implicadas hemos podido observar un impacto positivo en los alumnos/as, los docentes y la escuela en general. A continuación, nos gustaría brevemente señalar algunas de las mejoras que, desde la voz de los protagonistas, estas iniciativas han producido.

1. ¿Qué oportunidades ofrece al alumnado?

Es importante destacar que, cuando el alumnado ha sido preguntado sobre la valoración que realizan de su implicación en las experiencias de voz en todos los casos su respuesta ha sido muy positiva. Ésta tiene diferentes motivos, aunque probablemente se construye desde la intersección de todos ellos: desde la oportunidad de tener éxito y participar de los mismos procesos que sus compañeros/as, las oportunidades de trabajar con compañeros de otras edades o por poder experimentar nuevos roles y maneras de ser alumno/a, el sentimiento de sentirse escuchado o la experimentación de un rol de alumno/a con mayor agencia.

a. Los alumnos/as se sienten escuchados

Estas iniciativas se presentan como espacios de diálogo y toma de decisiones en los que participan todos los alumnos/as sin excepción. Un diálogo que va más allá de la conversación, que implica acción, cambio y poder para introducir mejoras en los procesos educativos. Esto aporta al alumnado un sentimiento de escucha al ver que, no es únicamente preguntado, sino que tiene la oportunidad de decidir sobre los aspectos que realmente les preocupen. Genera un sentimiento de pertenencia al centro cuando tenemos la oportunidad de opinar, pensar, debatir sobre el espacio y tiempo escolares, un debate que inicialmente les ha sido negado, y sobre el que los alumnos/as tienen una mirada única y poderosa, sólo accesible a través de su voz. Así mismo lo reconocen los alumnos/as quienes reclaman su derecho a formar parte de las decisiones del centro ya que ellos también forman parte del mismo.

R2 ¿Que ha sido lo mejor sobre la consulta de los recreos? Pues que a mí me parece muy bien, la verdad, que nos hayan consultado sobre esto porque todos los años lo hacía sola la directora y yo creo que lo más importante es nuestra opinión porque al fin y al cabo

R1 somos los que lo usamos, y lo que nos importa a nosotros, que ellos no lo usan.

R2 ellos no lo usan y me parece bien que nos pidan la opinión (R3 se ríe)

(JAB_CENTRO_EVALUACIÓN_ALUMNOS_6_1)

En definitiva, sentir que las propuestas son escuchadas y tenidas en cuenta aumenta el sentimiento de pertenencia y de responsabilidad con el centro y con su propio aprendizaje.

b. Los alumnos/as experimentan un rol de alumno/a con mayor agencia, como ciudadanos activos.

En el desarrollo de las experiencias de voz, los alumnos/as tienen la oportunidad de experimentar nuevas formas de actuar. Abandonan los procesos de aprendizaje tradicionales, habitualmente definidos por su carácter individualista y unidireccional, por procesos en los que ellos/as tienen el poder de tomar de decisiones, la oportunidad de ser auténticos protagonistas de su aprendizaje.

Se produce una transformación en el modo en el que ellos/as perciben el rol de alumno/a, descubren posibilidades de acción que creían no tener, son capaces de dialogar con el director sobre aspectos escolares que deben mejorar, dialogan sobre cómo aprenden mejor con sus docentes, o incluso trasladan al ayuntamiento sus propuestas de cambio. Experimentan, por tanto, nuevos roles y modos de ser alumno/a, transformando el papel pasivo en el proceso de aprendizaje y mejora hacia formas de ser y estar en la escuela con mayor protagonismo. Un ejemplo lo encontramos en las palabras de estos alumnos/as, señalados por la maestra como alumnos/as con necesidades educativas especiales.

P ¿cómo os habéis sentido?

R1. Bien

P bien

R2 bien

PA ¿sólo bien? También un poco.... (Hace un gesto como indicando orgullo)...

R2 eh...

PA importantes ¿no?

R1 importantes

PA ¿por qué?

R2 porque hemos ayudado en el barrio

PA porque no nos quedamos solo mirando, porque también...

R2 les ayudamos

PA ayudamos, hacemos cosas, ponemos de nuestra parte ¿no?

R2 si

(JAB_AULA_EVALUACION_ALUMNOS)

Como se desprende sus palabras, han podido experimentar formas de ser y estar en la escuela con mayor agencia que les devuelve una imagen más poderosa y positiva de sí mismos, se sienten importantes. Al mismo tiempo, les ha permitido experimentar el ejercicio de una ciudadanía activa y comprender los procesos y medios de participación en una cultura democrática. Por un lado, se produce un proceso de desarrollo de competencias comunicativas, que les permite adquirir una mayor confianza y conocimiento sobre los procesos de diálogo, discusión, argumentación y deliberación. Por el otro lado, encontramos el conocimiento sobre la escuela, su organización y funcionamiento, que realizan, de los procesos y canales de participación y cambio de los que se disponen en las escuelas, en muchas ocasiones desconocidos para ellos/as. Una experiencia que se puede hacer extensible en algunos casos al conocimiento de los diferentes medios y espacios de participación ciudadana de los que disponemos en el barrio, la ciudad o el pueblo

en el que vivimos.

c. Las iniciativas ofrecen posibilidades de éxito a todos los alumnos/as.

Los proyectos emprendidos en las escuelas han permitido que los alumnos/as, tengan la oportunidad de sentirse parte de un proyecto colectivo, necesarios para su desarrollo y con la posibilidad de tener éxito, especialmente relevante en el caso de aquellos con más dificultades que tienen tradicionalmente menores oportunidades de experimentarlo.

En los centros educativos existen alumnos/as cuya imagen de su competencia personal es negativa porque, de manera constante, reciben mensajes de sus maestros/as y compañeros/as de imposibilidad, de incapacidad. Sin embargo, en estas iniciativas todos los alumnos/as tienen la posibilidad de aportar sus conocimientos y habilidades a un proyecto común en el que se reconoce el valor de cada aportación. Esto permite a algunos/as alumnos/as iniciar un proceso de modificación de su propia imagen hacia una más positiva y de mayor capacidad.

Como en el caso de S., un alumno de 2º educación primaria que angustiado al hacerse consciente de la complejidad del proyecto, se echó a llorar en la asamblea inicial, al considerar que no era capaz de formar parte del mismo ya que no “sabía leer bien”.

T (2º) “A mí me gustaría que dijera algo S.” expone que a ella le sorprendió su actitud al hablar del proyecto por primera vez. S. cuenta que pensaba que iba a ser difícil pero que luego cuando fue pasando el tiempo “comprendí que era fácil” T (2º) le explica que se ha dado cuenta de que lo que se intenta se puede conseguir y la T (6º) añade que más si te ayudan como en este caso.

(JDH_EVALUACION_ALUMNOS_2)

En definitiva, su participación en la experiencia hizo que la imagen que de sí mismos poseen, de sus capacidades y posibilidades de acción, se vea modificada al experimentar un mayor control y poder de decisión en el aprendizaje. Esto hace que su agencia se vea ampliada, y se observen a sí mismos como agentes capaces de llevar a cabo procesos complejos.

d. Ofrece la oportunidad de establecer nuevas relaciones entre el alumnado.

Los alumnos/as a través de su proceso de escolarización aprenden habitualmente que el aprendizaje se produce en el contexto aula, donde hay un docente que enseña y un grupo de alumnos/as que aprende, viendo ampliadas las posibilidades de aprendizaje únicamente a sus compañeros de aula. Lo que estas iniciativas nos han mostrado es cómo las oportunidades de aprender y enseñar se multiplican cuando tienen la posibilidad de trabajar con compañeros/as con los que habitualmente no lo hacen (otros cursos, de su propio aula, etc.). Así, como se recogen en las siguientes palabras del alumnado, cuando estos son preguntados sobre qué es lo que más les ha gustado del proyecto, destacan que el trabajo con sus compañeros/as dadas las oportunidades de aprendizaje con los demás que han experimentado.

El proceso de ayuda entre iguales y el sentimiento de que todos/as, sin excepción, tienen la oportunidad de enseñar y aprender del otro, cobra un sentido especial cuando son los alumnos/as que habitualmente necesitan mayor apoyo para el aprendizaje que reciben de los adultos.

P ¿y os ha gustado trabajar en grupo?

R1 sí

P ¿por qué os gusta trabajar en grupo? [...] ¿Por qué cuando se trabaja en grupo se aprende de los demás?

R1 sí, se aprende

PA se aprende mucho de los demás

R1 es muy interesante

(JAB_AULA_EVALUACION_ALUMNOS)

Al mismo tiempo que los alumnos/as experimentan un aumento en su aprendizaje en el trabajo con compañeros/as, también tienen la oportunidad de ver modificada la idea del otro. Así, se produce un proceso de reflexión y ruptura de ideas preconcebidas existentes sobre los demás, especialmente sobre los alumnos/as con más dificultades o de menor edad, como compañeros/as que no pueden enseñar. Así en el siguiente fragmento se refleja como los propios alumnos/as exponen que el proyecto les ha ayudado a tener una idea de sus compañeros/as como personas capaces y con conocimientos valiosos, como compañeros/as de aprendizaje y de los que aprender.

T (D2º) ¿alguien que haya notado algo distinto? Ale. (A6º) cuenta que cuando trabajaban con ordenadores y se saltaba algunas comas su compañero de 2º le ha corregido. T (D2º) expone que todos podemos ayudar; “a veces pensamos que por ser más pequeños no se enteran de nada pero nos damos cuenta de que sí” T (D6º) cuenta que cuando leyó las preguntas de la encuesta además de la pregunta de qué me gusta más, qué también se le ocurrió qué le sorprende más y eso es lo que le ha pasado a Ale. (A6º) Expone que ella también se ha llevado sorpresas con los de 6º pero también con los de 2º en la línea de Ale. (A6º) Cuenta que cuando trabajaban con aspectos que consideraba complicados para los de 2º, por ejemplo con las fotos, se ha sorprendido de que ellos tenían criterio, sabían lo que les gustaba y lo que no, y que han dado buenas ideas. “Nos ha sorprendido el otro”. T (D6º) le pregunta si cree que ha estado de maestro con el compañero, “¿qué has sido más un maestro o un compañero?” P. (A6º): expone que a veces le ha explicado él cosas pero en otras ocasiones han sido compañeros “porque lo sabíamos los dos”. La T (D6º) reflexionado sobre el hecho de que a veces no entendemos las cosas y quien las sabe nos tiene que ayudar pero que no siempre tiene que ser el mayor. “eso es muy interesante”

(JDH_EVALUACION_ALUMNOS_2)

2. ¿Qué oportunidades ofrece a los docentes?

En todos los casos, los maestros/as implicados destacaron las aportaciones positivas que las experiencias han tenido en su desarrollo profesional, en el de sus alumnos/as y en el del centro en su conjunto. Más concretamente señalaron:

a. Crear nuevas relaciones entre docentes y alumnado

Una de las palancas de cambio más poderosas que se presentan en las iniciativas de voz del alumnado, es la oportunidad que ofrece a los docentes de reflexionar sobre los procesos educativos y el papel que cada uno de los agentes tiene en el mismo.

La creación de espacios de diálogo ha permitido a los docentes y a los alumnos/as experimentar nuevas formas de relacionarse, donde las posiciones jerárquicas son sustituidas por relaciones horizontales.

R: Nosotros hemos estado un poco más al margen, un poco más en la sombra, facilitando todo pero es que el proceso vivencial lo tenían que hacer ellos porque es que... Sí que les hemos facilitado igual lo técnico, les hemos facilitado el espacio, les hemos resuelto

el tema de tiempos para que se pudieran reunir pero es que los que han vivido y los que han buscado su espacio y los que lo han pensado y los que lo han decidido han sido ellos, nosotros ahí no teníamos parte porque era su voz, no era la nuestra, o sea, no... Vamos a ver, nuestra opinión en este sentido no la ha pedido nadie, me refiero que ha sido la de ellos, entonces es 100% un trabajo de actividad de alumno, 100%, para mí 100%. Y de hecho, el elemento técnico que en principio les asustaba mucho pues es que casi lo han resuelto ellos, que es que no ha habido que hacer grandes cosas, sí que facilitarles, bueno pues eso, cosas técnicas porque hay que facilitárselas para que fuera ágil porque claro, mover a 50 personas en un mismo proyecto es complejo, y 50 producciones es complejo pero es que realmente lo han hecho ellos, es que nosotros les hemos dado un marco de referencia, les hemos facilitado pero es una actividad de ellos, de ellos.

(JDH_EVALUACIÓN_1)

Una vez que los docentes, han ido superando los roles que tradicionalmente llevaban a cabo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, han podido observar las posibilidades de aprendizaje que se derivan de aumentar la autonomía y el espacio de acción del alumnado a través de estrategias más activas. Así, a través de la puesta en marcha de procesos de investigación por parte de los alumnos/as sobre su realidad más próxima, los docentes han experimentado una nueva forma de ser docente y alumno/a.

Al mismo tiempo, a través de los espacios de diálogo generados en las experiencias, los docentes han adoptado una comprensión más profunda sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y el modo en el que sus alumnos/as aprenden. Han supuesto una oportunidad de aprendizaje docente sobre las dinámicas educativas y de relación que se desarrollan en las aulas. Así, cuando han experimentado un rol de apoyo y menos protagonista, han experimentado mayores oportunidades para analizar el modo en el que los alumnos/as se relacionan, las estrategias de control y exclusión que utilizan los alumnos/as que antes, quedaban invisibilizadas por la directividad y control adulto.

b. Los docentes experimentan las posibilidad de acción de sus alumnos/as.

Cuando al final de las experiencias los docentes compartieron sus reflexiones e ideas sobre el proceso iniciado, encontramos como un discurso recurrente el cambio producido en la manera de comprender y ver a sus alumnos/as. Así, algunos docentes señalaron las dificultades que tenían al inicio de la iniciativa para imaginarse a sus alumnos/as, especialmente a los de menor edad o con más dificultades, liderando un proyecto de investigación o cuestionándose aspectos tan relevantes y complejos como la organización el centro, el currículo o la comunidad. Sin embargo, el desarrollo de la experiencia les ha permitido observar de las potencialidades de aprendizaje y desarrollo que se han generado en el alumnado. Cuando los maestros/as han tenido la posibilidad de observar a sus alumnos/as dialogar, tomar decisiones y adquirir roles más activos en su aprendizaje, han podido ver modificada la idea que de sus alumnos/as tenían, hacia una más amplia y posibilitadora.

P.: ¿Y tú forma de ver a los alumnos ha cambiado? ¿Has visto que son capaces de hacer cosas?

R.: Sí, desde luego, desde luego que sí, lo que te he dicho antes, que no te dejan de sorprender, aunque tú te creas, sí, sí, yo ya sé que saben, yo ya sé... mejor todavía porque te demuestran que en situaciones que tú dices, bah, igual no saben resolver;

pues saben, y dices qué bien. [...]Por ejemplo la relación que han establecido entre ellos. Me ha gustado muchísimo, porque he visto a los pequeños seguros de sí mismos, les he visto que expresaban su opinión con seguridad, que son niños de 7 y 8 años, con niños que les doblan la edad casi, y que podían haberse sentido más cohibidos o más inseguros y no. Me ha gustado verles así a ellos, pues que sabían opinar, que un mayor decía algo y ellos decían estoy de acuerdo, pensaban. Me ha gustado mucho eso.

(JDH_EVALUACIÓN_2)

Han podido ser testigos de la posibilidad de ser alumno/a desde una perspectiva más activa. Reconociendo así las posibilidades de acción y de compromiso con su aprendizaje de todos los alumnos/as, siempre que dispongan del espacio y las herramientas adecuadas.

P.: ¿Qué has aprendido sobre el proceso de consulta a los alumnos?

R.: Que los alumnos tienen más imaginación y creatividad que nosotros y que saben resolver a veces problemas que nosotros ni nos hemos planteado cómo resolver; que cuando contamos con su participación y escuchamos su voz ellos se responsabilizan más, aunque todavía acabamos de empezar, pero lo notas en los alumnos. [...]

(JAB_CENTRO_EVALUACIÓN_ORI)

Una visión restringida de las posibilidades de acción de los alumnos/as limita las opciones de elección y acción que los maestros/as ofrecen a los alumnos/as por ello, tener oportunidades de ampliar la idea de infancia se convierte en una poderosa palanca de cambio. Por tanto, este cambio en la imagen de infancia, posibilita que les ofrezcan a los alumnos/as cada vez cuotas más altas de participación y de responsabilidad compartida en los procesos de aprendizaje.

c. Son una oportunidad de desarrollo y mejora docente.

Si anteriormente señalábamos cómo la posibilidad de tomar parte de los procesos de diálogo y toma de decisiones permitía experimentar nuevos roles de alumno/a, estas experiencias ofrecen también a los adultos nuevas formas de ser docente. Por tanto, supone un proceso de aprendizaje también para las maestras/os quienes deben modificar sus roles tradicionales, unidireccionales y jerárquicos de trabajo en el aula, por otros donde el diálogo y la negociación están en el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Al mismo tiempo, cuando los alumnos/as son preguntados por cómo puede mejorarse la vida del aula o del centro, o cómo aprenden mejor, sus reflexiones se convierten en herramientas de reflexión docente al ofrecernos una imagen de la vida del aula, del centro y de nosotros como docentes, al que nosotros no podemos acceder desde nuestra posición, el punto de vista de los alumnos/as.

P.: ¿Y qué cosas han cambiado en ti como docente?

R.: Pues quizá me he hecho más demócrata. Era mucho más... no sé, a mí me gusta... yo soy una persona que me gusta dirigir, porque tengo los objetivos claros y creo que nadie los tiene tan claros como yo. Pero sí que de alguna manera soy más flexible y más tolerante. No es que fuera intolerante, es que no creía tanto en las posibilidades de los niños como adultos en pequeño porque están ahí. De alguna manera como que les silenciábamos porque su voz no merece la pena ser escuchada, y sí merece la pena ser escuchada. Ellos me han cambiado mucho a mí. Supongo que yo también a ellos pero esto es lógico, pero que sea el maestro consciente de cómo madura también a través de los cambios y de las intervenciones de los alumnos, es importante.

(JAB_AULA_EVALUACIÓN_MAESTRAS)

También los docentes destacan las oportunidades de reflexión que les ha ofrecido

vivenciar el diseño y desarrollo de nuevas estrategias de trabajo. Habitualmente, las experiencias educativas no se diseñan teniendo en cuenta a los alumnos/as con más dificultades, sino que éstas se modifican, simplifican o se diseñan actividades paralelas. Sin embargo, en las iniciativas aquí documentadas, todos los alumnos/as han participado de los mismos procesos de consulta y deliberación. Esto ha supuesto un proceso de diseño de estrategias y acciones desde una perspectiva inclusiva, ha exigido que el diseño de las estrategias y formatos de diálogo, se llevará a cabo teniendo en cuenta las características y necesidades de todos los alumnos/as y los apoyos educativos para su desarrollo. Este reto ha supuesto por tanto un aprendizaje en los docentes que podrán trasladar y hacer uso del mismo cuando se dispongan a diseñar y llevar a cabo otros procesos educativos.

P: ¿Qué observasteis y cómo llegasteis a la conclusión de que ése era el medio de consulta que ibais a utilizar?

M1: [...] Esto ya lo hemos aplicado por ejemplo ayer en una reunión de padres, qué curioso, todo sirve para algo, ¿no? Hubo una reunión de padres de niños que van a empezar nuevos al colegio y hay veces que los profesores pues nos fijamos en unas fechas de nacimiento y decimos: "éste para esta clase y éste para otro y este..." por fecha de nacimiento. Y resulta que como hicimos ayer una reunión de padres con niños y profesores, y esas armas de observar, digamos, las hemos...

M2: Aplicado.

M1: Las hemos aplicado ya durante este curso mucho, hemos observado mucho a los niños, igual más que otras veces, y se ha apuntado más de esto. Pues resulta que ese contexto que también lo hicimos ayer, luego lo comparamos y aquí viene la sorpresa, que otra vez coincidíamos en esa observación. Y voy a poner un ejemplo, si estamos en una reunión y hay un niño por ejemplo de 3 años, que entra a esa reunión, que en principio no conoce, y entra con un poco de miedo. Pero luego ya el niño se desata y está bien y su madre le está agarrando todo el rato así porque le tiene agarrado, eso ya te está indicando el profesor que el apego, el apego que tiene esa madre hacia ese niño es enorme, y te está indicando muchísimo, como profesional. [...]

(JAB_ETAPA_EVALUACION)

3. ¿Qué oportunidades ofrece a la escuela?

En un intento por resumir cuál es la principal aportación que las experiencias de voz del alumnado pueden realizar a la cultura escolar encontramos la oportunidad de caminar en el proceso de construir escuelas donde vivenciar procesos democráticos y que den la bienvenida a todos los alumnos/as.

a. Desarrollo de un sentimiento colectivo de comunidad

Cuando ponemos en el centro de los procesos de toma de decisiones el diálogo entre todos los miembros de la escuela, iniciamos un proceso que busca animar la reflexión, responsabilidad y acción compartida. Así, las personas percibimos una mayor sensación de pertenencia cuando tenemos la oportunidad de implicarnos en los procesos que definen la vida escolar. Una comunidad que incluye a todos/as, independientemente de la edad o papel en la escuela:

P: ¿Y vuestra forma de ver a los alumnos?

- M2: Sí, no, me faltaba a mí. Pues yo el tema del observar y también estaba pensando el que ha sido un proyecto que ha ido... que ha unido al final desde los más pequeños hasta los más mayores.

- M1: Qué bonito es eso, ¿eh? Eso, qué importante, S.

- M3: Es que lo internivelar es increíble. [...]

- M1: Yo quiero decir eso, lo que dice S., que me parece precioso que lo hayas dicho porque claro, cuando dices un proyecto de la universidad, cualquiera de nosotros decimos: "bueno, desde 5 años para adelante", y qué bien que ha entrado, ha dado cabida de 2 años hasta el último curso y ha habido ahí una... es que es... eso ha sido maravilloso.
- M2: Y que no ha sido... los de 2 años han hecho una cosa y los sexto otra, sino que...
- M1: No, no, es que ha sido lo mismo.
- M2: Ha surgido un tema que nos preocupaba a todos y ha unido al colegio entero y eso ha sido muy bonito.
- M1: Muy bonito.

(JAB_ETAPA_EVALUACION)

Sin embargo, este sentimiento de pertenencia, de comunidad, no es completo si las decisiones que se toman no son fruto de un diálogo y la reflexión colectiva que tiene como propósito último la búsqueda del bien común. Así, en el ejemplo siguiente, vemos como los alumnos/as de diferentes aulas, mientras dialogan sobre las posibles actividades en el patio, inician una reflexión de la que se desprende la necesidad de que las acciones, relaciones y actividades que se lleven a cabo respeten a todos los alumnos/as.

[Proponen] Juegos de agua. E. (D) propone que tendrán que traer ropa de cambio. Votan esta propuesta, todos votan que sí. P. (D) les pregunta si lo organizarían por grupos o todos juntos, parece que esta última opción es la elegida. J(A). pregunta que si los de infantil también "porque hay niños que insultan y los pequeños lo aprenden". P. (D) comenta que eso es interesante, "los mayores no respetan". E. (D) se acerca a mí y me comenta lo sorprendido, para bien, que está con las ideas. Ge(A). añade que es mejor que los mayores vayan al espacio de los pequeños y no al revés "es peligroso". Y añade que algunos niños mayores en el intercambio de cromos se aprovechan de ellos. P. pide ideas sobre cómo solucionarlo. Un alumno propone poner una sala vigilada para que no se aprovechen. Ge. (A) expone que los niños que sepan que otros se aprovechan de los pequeños pueden decírselo en al director para que intervenga. E. (D) muestra su acuerdo. P. (D) les invita a que ellos también ayuden a cumplir las normas de los juegos.

(JAB_CENTRO_DESARROLLO)

b. Oportunidad de rediseñar el sentido y funcionamiento de los órganos escolares.

Algunas de las escuelas participantes se definían por estar configurados como espacios con una débil y artificial articulación colegiada. Si bien existían diferentes órganos de coordinación y gestión que se reunían con periodicidad (CCP, Claustros, Consejos escolares, equipos de ciclo, etc.), éstos no funcionaban como espacios de discusión y toma de decisiones compartidas sino más bien como lugares donde llevar a cabo actividades rutinarias. Además se caracterizaban por espacios en los que el alumnado no tenía la posibilidad de participar y transmitir propuestas, ni tan siquiera a través de sus docentes ya que no existían dichos canales de comunicación. Sin embargo, en el desarrollo de la experiencia, se han experimentado cambios relevantes en los espacios orgánicos de decisión de los que dispone la escuela al escucharse las propuestas de los alumnos/as en ellos, asumiendo la responsabilidad de darlas respuesta.

P.: ¿Qué ha sido, bajo tu punto de vista, lo más importante del proyecto y por qué?

R.: Pues para mí lo más importante es que hoy en el claustro cuando se han leído las propuestas de los niños, los maestros se han despertado con una sonrisa de escuchar ideas de niños, de que queremos jugar más de que queremos... Y se les ha escuchado como, claro, son niños pero tienen derecho a expresar su opinión, hoy se les ha escuchado de verdad, no de una manera anecdótica sino de una manera formal y oficial, y para mí eso ha sido lo más importante.

(JAB_CENTRO_EVALUACIÓN_ORI)

O como recoge esta otra maestra,

P.: ¿Y qué expectativas os creasteis o que esperabais que surgiese con el proyecto? Y si esas expectativas se han cumplido o no.

M3: A mí, mira, me quedé alucinada ahora que acabamos de tener un claustro que dijo el Director: "vamos a meter esto para que los niños vean que se ha cumplido parte del proyecto", me parece importantísimo. Hemos empezado un proyecto donde nos lo hemos tomado en serio y al final no queda el saco roto, los niños van a conseguir algo de lo que ellos han propuesto entonces a mí me parece importantísimo. Aunque sean tres cosas, hemos elaborado un proyecto donde los niños tuvieron voz y voto, se les dio forma, se les dijo la manera de presentarlo, la orientadora dijo, desde las primeras Asambleas hasta las últimas, cómo han cambiado de formato, cómo sabían estructurarlo, pedirlo, no sé qué. A mí me parece importantísimo lo que hemos hecho este año de empezar de nada a elaborar aquellos temas de que lo han hecho formando bien, me parece importantísimo, importantísimo. [...]

(JAB_ETAPA_EVALUACION)

En definitiva, las escuelas han iniciado un proceso de transformación hacia el de una escuela como comunidad democrática donde los roles se mezclan a favor de una responsabilidad compartida por un proyecto común inclusivo y democrático.

c. Se ofrecen oportunidades de transformación de la escuela.

Si bien el diseño y puesta en marcha de una experiencia aislada no produce una transformación radical, lo que estas iniciativas nos han mostrado es que suponen el motor de cambio, generan la oportunidad de analizar la vida escolar y promover mejoras, muestra un posible camino para dicha transformación. Así, escuchar la voz del alumnado, genera el espacio de reflexión necesario para iniciar un proceso de mejora que, constante en el tiempo, modifica patrones de relación en la escuela. –

P.: A lo mejor estas preguntas ya me las has contestado ahora pero yo te las vuelvo a hacer por si acaso se te ocurre algo nuevo. Con motivo del proyecto, ¿qué cosas han cambiado en el centro?, ¿en qué se ha visto beneficiado el centro?

R.: Yo creo que es pronto para decirlo. Las cosas pasan y necesitan posarse y, vamos, yo... A ver, yo por mi experiencia veo que otros proyectos que habíamos hecho han dejado pozo en el centro pero este acabamos de finalizarlo y tiene que haber un pozo. De hecho, el pozo del proyecto anterior ya está recogido en éste, que es el que unos alumnos de sexto sean capaces de llevar a cabo un proyecto de este estilo; que dos docentes sean capaces de llevar a cabo un proyecto de este estilo; que el centro asuma que no hay ningún problema por realizar este proyecto dentro de un centro; que a nadie le dé miedo que de repente dos grupos se junten en un momento del día en el que no es matemáticas, en el que no es lengua, en el que no es conocimiento del medio, pero sí que hay una razón para juntarse. Entonces, es que yo creo que esto ya en nuestro centro está, está pero porque no es de ahora, está porque viene ya de un proceso que el centro lleva, y lo que ha sucedido ahora, yo creo que irá haciendo pozo para el año que viene en otras cosas. Ellos ya han hecho propuestas, estos alumnos de segundo ya quieren hacer algo el año que viene, igual el año que viene los que inician el trabajo, si hacemos un trabajo, son ellos, no son alumnos de sexto. El relevo ha pasado y ese efecto, efecto dominó que lleva que un aula si inició estos proyectos han iniciado siempre en un aula, y ahora ya somos dos niveles, somos dos ciclos, somos

dos docentes, y luego pues seremos tres o luego nos haremos tres, no lo sé. Pero es que ya el germen estaba, estaba, y ahora yo creo pues bueno, que ya también han quedado cosas.

(JDH_EVALUACION_1)

Así lo manifiesta una de las maestras que lleva Por tanto, los aprendizajes se producen más allá de las limitaciones del espacio-aula, de un grupo de alumnos/as con un único docente y del tiempo-horario escolar organizado en materias estancas.

Un claro ejemplo lo encontramos en el centro que lleva desarrollando experiencias de voz del alumnado durante cuatro cursos escolares. El desarrollo de iniciativas a nivel de aula, o como en el últimos año implicando a dos aulas, ha supuesto un motor de reflexión y cambio para todo el centro. Así vemos como una experiencia que rompe la barrera de un único momento y espacios para aprender es el aula abre un proceso de cambio en el centro, de modo que, más allá de las aulas implicadas, se abren oportunidades para que grupos de alumnos/as de diferentes edades aprendan juntos o que dos o más maestros/as se impliquen con los alumnos/as en un proyecto rompiendo la lógica tutor-aula. También surge la posibilidad de que los espacios del centro, y no únicamente las aulas, se conviertan en lugares de aprendizaje, lo que supone organizar y gestionar de manera diferente los espacios educativos (la biblioteca, el gimnasio, las aulas). Mientras que en otros casos, supone cambiar la concepción de aquellos que son vistos como lugares de paso (los pasillos, el hall del centro, etc.) para concebirllos como espacio de encuentro.

De hecho, hombre, afecta porque este tipo de trabajo no es el primer año que se hace y ahora mismo en el centro es impensable que un compañero, un docente, diga que no deja a un alumno estar por el centro circulando en cualquier hora del día buscando información. Y es más, es una actividad que es que ahora mismo, o sea, es como la última moda del centro, y sí, que todos salimos a hacer actividades fuera del aula y es que además los chicos lo piden. O sea, que un alumno de primero interactúe con uno de sexto y le cuente un cuento es normal, que uno de sexto baje a infantil y le cuente lo que sea o baje a hacer una encuesta de matemáticas, es normal, y la gente pasea por el centro en busca de información o revisa o entrevista o lo que sea necesario hacer o que se pida la participación de alumnos para hacer algo en otro curso. O sea, es muy habitual y yo creo que prácticas como ésta son las que lo fomentan y hacen de algo extraño y de algo que parece que es impensable, algo cotidiano en un centro y que la gente salga fuera del aula también a trabajar; ¿por qué no? salen fuera del aula. Yo creo que es una ganancia muy importante para el centro.

(JDH_EVALUACION_1)

De las palabras de esta maestra se desprende cómo, son los pequeños pasos, los cambios locales, los que permiten a las escuelas avanzar. Como son el germen de un proceso de transformación más amplio al abrir nuevos escenarios y espacios de aprendizaje y mejora, en el camino de aproximarse al ideal de escuela democrática y participativa.

d. Crear cultura del aprendizaje y la mejora

Continuando con la reflexión anterior, las oportunidades de reflexionar sobre cómo entendemos la educación, el papel que cada uno de los miembros de la comunidad desarrollamos y cómo configuramos dichos propósitos en nuestras prácticas diarias, nos aporta un punto de partida para emprender mejoras. Escuchar la voz del alumnado, a través de procesos de diálogo y deliberación honestos, es una vía excepcional para obtener una comprensión más profunda de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la organización y funcionamiento del centro/aula dado que los alumnos/as disponen de conocimientos y perspectivas únicas acerca de sus escuelas y su aprendizaje a las que desde la visión adulta no podemos acceder. De este modo, este proceso de escucha y reflexión compartida genera una cultura escolar basada en el aprendizaje intergeneracional, donde juntos, alumnado y docentes, dialogan, reflexionan, proponen y aprenden.

Aprender ya no es una actividad que realizan los alumnos/as, aquellos/as que aún no saben, sino que es un proceso que guía la vida de la escuela y que afecta a todos los miembros de la comunidad. Agentes implicados, cada uno desde su posición en la escuela, que aprenden y enseñan al mismo tiempo. Una cultura del aprendizaje que afecta más allá de los docentes y alumnos/as directamente implicados, que impregna los diferentes procesos educativos. Así, las experiencias nos han demostrado no únicamente su potencial para reflexionar sobre la práctica docente de los directamente implicados, sino también como oportunidad para que el resto de docentes comiencen a interrogarse sobre sus prácticas.

P.: ¿Y has notado algún cambio en otro compañero que no ha participado directamente en el proyecto que tú achacarías al trabajo que habéis realizado?

R.: Sí, he visto a compañeros míos de ciclo preguntándome así como que... con cierto miedo, "oye y esto que están haciendo los niños y tú crees, pero tú le sigues haciendo controles, pero tú sigues teniendo un seguimiento de cómo van en el aula en la materia de Conocimiento del Medio", les veo en esa primera etapa de acercarse al proyecto y de preguntarme cómo ha resultado el proyecto. No sé si esto supondrá en un futuro que quieran también, o que se animen, pero yo creo que vamos por el buen camino.

(JAB_AULA_EVALUACIÓN_MAEISTRA)

En definitiva, la escuela se convierte en un espacios donde se viven oportunidades diarias para opinar, decidir, dialogar, cuestionar y crear para el alumnado y para los docentes. Una comunidad de aprendizaje en la que uno aprenden con y de los otros.

Capítulo 7. CONCLUSIONS: SOME FINAL REFLECTIONS FOLLOWING OUR RESEARCH ON THE STUDENT VOICE.

“When we teach, we change our students, the world and ourselves” (Sapon- Shevin, 1999:11).

This idea can be transferred to student voice initiatives:

When we listen to our students’ voices and establish an honest dialogue with them a transformation is produced in our students, the world and ourselves.

7.1. Student voice experiences: moving towards the construction of more inclusive and democratic schools.

The aim of this research was to reach an in-depth understanding of how we can increase opportunities for student participation. Each one of the phases of our research has enabled us, from its specific objective, to get closer to this general objective.

The extensive phase of this project has allowed us to create a broad vision of existing experiences of student participation in schools in Cantabria through the discourse of our key informants: educational counsellors and training advisors. These were called on as expert witnesses in relation to how student participation in schools is developed and, based on their perspective of schools, it enabled us to find out how these experiences are defined and what participation initiatives were currently being developed in schools. We reached two conclusions, based on their discussions and also the examples of participation experiences they described to us, which were highly relevant for the next phase. The first of these is the need to generate opportunities for dialogue in schools which allow the concept of the student voice, that the educational agents have, to be broadened (Hart, 1992; Dahlberg, Moss and Pence, 1999; Rudduck and Flutter, 2007; Susinos, 2009; Gaitán, 2010; Susinos and Ceballos, 2012; Grion and Cook-Shater, 2013). In their discourse they shared reflections with regard to the student voice which approach a restricted concept of participation, linked to representation and the “vote”. This restricted concept is also reflected when they described initiatives that are mostly developed during secondary education and exceptionally during the last years of primary education. When we spoke to them about the reasons for the absence of student voice experiences in the early stages of education they explained that some teachers have a limited image of childhood, one in which children are viewed as subjects lacking the ability to participate in debating processes or that do not have useful ideas to contribute to these.

We concluded that it is necessary to develop spaces that enable educational agents, such as agents interacting directly with students (teachers, the school principle, etc.) or as subjects for assessing training processes and the development

of innovative projects (training advisors and counsellors, etc.), to reflect on their concept of childhood and participation with the aim of abandoning restricted perspectives and moving towards broader visions which understand the student voice as the right of students to participate in dialogue and deliberative decision making processes on fundamental aspects of school life (San Fabián, 2009; Fielding, 2011; Fielding and Moss, 2012). This reflection is particularly evident during the early stages of nursery education where our informants have not identified any initiatives aimed at participation.

This leads us to the second reflection, the need to begin processes of designing and developing of student voice initiatives during the early stages of education aimed at understanding the idiosyncratic characteristics they acquire, especially when oral language is not, or at least where it cannot be, the only means of communication. This objective guided the development of the intensive phase in which we analyzed 5 student voice experiences carried out in nursery and primary schools, including first year and second year nursery school students as well as primary school students. This in-depth critical analysis of these types of initiatives has helped us to learn how to promote student voice experiences during these stages of education.

Our main conclusions will now be explained in an attempt to extract the most relevant learning experiences common to all the initiatives. We will present these conclusions as points of action, as levers for change (Ainscow, 2003), that should be used to guide the processes of implementing student voice experiences.

7.1.1. Student voice experiences: different kinds of initiatives

In this research we recognize that different kinds of experiences under the term the student voice can be found. This is clearly demonstrated by the five experiences analyzed as part of our research. Therefore, although all of them begin and develop under the same common principle of carrying out improvements in schools arising from the voice and proposals put forward by students, we found that all the processes carried out in schools had their own characteristics (Martin, Worrall and Dutson-Steinfeld, 2005; Arnot and Reay 2007; Susinos and Ceballos, 2012; Fielding, 2011). This diversity is reflected in the different areas of school life that were selected for improvement (the playground, classroom work, the garden, spaces in the school, the neighbourhood, etc.); in the level of teacher directivity in each experience; or in the different participation strategies implemented (oral, written, images, etc.). However, mainly, this diversity demonstrates that listening to the student voice is a continuous process where students can have different levels of participation and decision making powers: from very basic initiatives where students are considered to be sources of information to experiences which go further where students lead improvement projects. The reasons for this depend on numerous factors. In this research, we have noted the following causes for this diversity:

- The concept of participation and the student voice that teachers had at the beginning of the experience and how this has been transformed towards a more profound understanding of the value of listening. Those teachers that started out with a narrow concept encountered greater difficulties in designing broader participation processes. However, as a result of their open attitude towards the inquiry, reflection and experimentation they saw the opportunities for participation that their students initially had increase. On the other hand, in one of the initiatives, despite the fact that their teachers had a broader view of participation than in other cases, the experience was less open or complex than expected. This is because they demonstrated more resistance in the process of listening to students.
- The concept of childhood and adolescence present in their discourses and actions. A narrow view of childhood (Hart, 1992; Dahlberg, Moss and Pence, 1999; Rudduck and Flutter, 2007; Susinos, 2009; Gaitán, 2010) leads teachers to develop restricted practices and experiences where the student voice is relegated to marginal or peripheral issues in school life. Therefore, through the shared analysis of the school an attempt was made to make progress with regard to the image of students towards one in which students are viewed as active agents both in the classroom and in the school.
- The open and emerging character of these initiatives. All the initiatives share a common purpose, to put into practice improvements in the schools listening to students' proposals, and sharing moments or phases, as described in detail in the previous chapter. However, each one of these is designed locally in an attempt to respond to the needs and characteristics of the context. Despite the fact that there may be moments and characteristics common to all the experiences, local design and the uncertainty surrounding what the final result of the proposals and improvement projects put forward by the students might be means that each experience acquires a uniqueness in terms of its development and the processes followed.
- The possibilities of reflecting on the culture of participation which existed previously in the schools. We encountered teachers who had reflected on their practices and school management and organization, having begun similar initiatives previously, while for others it was the first time that they were faced with the analysis of the culture of participation in the school.
- Taking into account the issues chosen by the students for the introduction of changes or improvements. We have observed how some of these objectives do not identify with aspects or areas fundamental to school or classroom life (for example the playground) while others address changing the curriculum. This diversity shows us the need to continue expanding opportunities for participation and student involvement in fundamental aspects of school life, such as the curriculum or school management and

organization, reflecting the diversity of existing voices both at school and in society.

- The roles that teachers and students have developed in the initiatives. Educational relationships are defined, among other things, by the level of teacher directivity and the opportunities for decision making by students. Those experiences, in which teachers play a greater role and have more control over educational processes and more power to make decisions, place students in a position with less power for making decisions. On the other hand, in the initiatives where students have more opportunity for taking decisions, the teachers' roles change and they take on a role geared more towards one of providing support and a facilitator of resources and processes (Mitra, 2007, Martínez Rodríguez, 2010; Fielding, 2011; Susinos and Ceballos, 2012).

Influenced by these and other possible factors, each school designs their own improvement process with the common objective of increasing opportunities for student participation. While all the experiences documented went through four key phases or moments and therefore had things in common, in each case they were modified by the needs and characteristics of the school resulting in locally designed student voice experiences.

While it might appear that the initiatives in which students were less involved in the design and development of the projects are not relevant to our project, we would like to highlight the fact that relevance and the learning we have acquired needs to be understood not only within the context of the level of participation of the students but also by analyzing the challenge that this presented to teachers and existing school culture. Thus, these initiatives were important to the process undertaken because of the opportunities they offered teachers to rethink the way their school and classrooms operate and are organized. This reflection has led them to propose, as a sign of identity of their educational project, increased opportunities for the participation of their students. Although the process of building a more inclusive and democratic school culture takes a long time, these schools have experienced a learning process where improvements which have been implemented together with the role of students in these are as important as the changes and questions that they raise.

7.1.2. Reflection on the culture of participation in the school: opportunities for team reflection.

We found that the possibilities that teachers had to reflect on the meaning of the student voice and how it is listened to or not in the school, previously or during the course of the experience, was a key element for achieving greater student involvement. Therefore, a work group of teachers participants and researchers was created. Its purpose was to provide an opportunity for collective reflection on the ultimate meaning of these experiences and how we can design different strategies

for listening to the voices of all students in order to ensure that these are inclusive opportunities.

While we could have chosen just to set up working pairs consisting of a teacher and a researcher, we believe in the educational potential that shared reflection processes represent for changing classroom practices. In these groups, teachers have analyzed and reflected on the culture of participation in the school and have planned and reviewed the strategies and processes that have been put into action. This has resulted in an opportunity where reflections can be shared, educational practice reconsidered and alternatives suggested. For example, it has demonstrated the existing dichotomy between the concept of the student voice and childhood that the teachers have and the opportunities for real participation offered to students; there has also been reflection on the most appropriate consultation and deliberation processes for listening to the student voice. We found that groups with the fewest members led to more in-depth reflection on the culture of participation in the school. In larger groups the opportunities for dialogue are reduced and the agreements reached are more general, when in reality we are seeking an opportunity to discuss and design specific moments and strategies for listening. A clear example of the potential of a group of teachers discussing issues related to school life can be found in the experience carried out at nursery school level. In this experience, following individual observations, teachers found an opportunity to share and add to their considerations in their team encounters in order to obtain more in-depth reflections.

It has been demonstrated how the creation of opportunities and moments for encounters between teachers is one of the levers for change in schools, as it constitutes a potential tool for dialogue and reflection for the analysis of current reality and the promotion of alternatives (Parrilla and Gallego, 2001; Parrilla, 2004). Thus, we propose the creation of a work group in which teachers can share and reflect together as a principle of action.

On the other hand, if this work group were leading this project, it would be necessary to have ways of coordinating and exchanging information that allow all teachers to understand the essence of the experiences as well as the implications of their development in school and classroom life. Some of the strategies put into action involved, either directly or indirectly, other classes and/or teachers. It is important to recall the consultation with the school or the observations made by nursery school teachers in the José Arce Bodega school. In either of these examples, it would have been necessary for the work group, possibly through the school principle and/or the school counsellor to explain to the other teachers the meaning and purpose of their actions. Thus the work group should take on a dual purpose: on the one hand it should be one of reflection and work on specific student voice experiences, and on the other hand, one of explaining the meaning of the project to the rest of the school. This last point would also facilitate making the experience more visible in the school and as a result increase the chance that other teachers might take an interest in its development. It is precisely through this type of action,

knowledge about what colleagues are doing and the opportunity to approach one another about important issues that strengthen and expand networks at work. At one level, this group of teachers act as a community of practice (Wenger, 1998).

Conscious of the fact that our presence in the school would be inversely proportional to the process of appropriation for the school taking part in the project, we considered the role of teachers as a depositary of knowledge acquired during the development of this experience to be an essential part of securing its continuity. As we have been able to see in the experiences documented, high levels of teacher mobility is one of the main barriers that schools face with regard to consolidating student voice projects. In order to achieve this it is vitally important that the work group can count on the participation of a professional in a permanent position in the school. In the initiatives documented here, we have chosen to involve the school principal and/or school counsellors opening up the way for them to become depositories of knowledge generated and, thus facilitate the student voice becoming a school wide project.

7.1.3. Design of inclusive opportunities through support systems and diverse consultation and deliberation strategies.

One of the concerns that encourages us to implement these types of experiences is our commitment to building more inclusive and democratic schools where all students, without exception, have the chance to increase their presence, success and participation (Parrilla, 2002; Ainscow and Miles, 2008). Increasing opportunities for participation and decision making by students in educational improvement processes leads us to constantly ask ourselves if the strategies and processes implemented favour the presence and involvement of all students (Bragg, 2001; Cruddas, 2001; Fielding and Rudduck, 2002; Martínez Rodríguez, 2010; Fielding, 2011).

Although there are a number of aspects involved in the implementation of these experiences we will consider in detail the following: the design of strategies that use various forms of communication; the incorporation of all proposals resulting from dialogue and discussion; and the design of educational support systems.

During the process of designing strategies and ways of carrying out dialogue a double challenge arises, as demonstrated by the initiatives documented here. Firstly, it is vitally important that consultation and discussion strategies enable the voice of all students to be heard, without exception, preventing dominance by hegemonic voices. The second challenge is to make sure that these strategies facilitate a process of deliberative democracy in which all proposals by students are debated and justified.

Taking into account these considerations, different strategies and processes for dialogue were implemented: consultation via the classroom or school mailbox, and using the assembly as an opportunity for discussion; student representatives; a combination of graphic and written formats (photographs, field diaries, blogs);

consultation and discussion in pairs or groups of three: a peer support system; dialogue with students: assemblies encounters and dialogue in informal playgroups; teacher observations as a means of consultation and deliberation; and families as mediators of their childrens' proposals.

Each one of these strategies demonstrated a way forward, a way of creating opportunities for dialogue between students and teachers. Working within an inclusive framework the choice of these should respond to two basic criteria, on the one hand, choosing forms of expression that adapt to the characteristics and needs of a wide range of students, giving them the opportunity to express themselves and discuss their proposals. On the other hand, these strategies should avoid becoming means of legitimizing the voices that are usually the ones that are the most listened to in the school: adults and students that adapt to the ways of communicating which are most valued by the school (Susinos and Rodríguez-Hoyos, 2011). Listening to the student voice requires us to have the ability to "listen to" different ways of communicating and forms of expression. Those examples that demonstrate that the student voice is not only linked to spoken language or the written word (Susinos and Ceballos, 2012), ways of communicating usually favoured by schools, are especially valuable. Thus, we should pay attention to those initiatives in which other formats, for example visual texts (photographs) (Macbeath, Myers & Demetriou, 2001; Kirby, 2001; Messiou, 2006; Bragg, 2007; Robinson and Taylor, 2008), were designed as methods which favoured inclusive processes aimed at listening to all students, forms of expression which those students that experienced more difficulties found to be more appropriate for transmitting their proposals. Having a school culture where different methods are used as learning tools enables imagining diverse consultation strategies, although their absence should not paralyze development of this process. Likewise, consultation and discussion strategies carried out with nursery school students (observation and family mediators of their childrens' voices) have shown that the age of students should not be used as criteria for exclusion in student voice initiatives (Susinos and Rodríguez-Hoyos, 2011; Susinos and Ceballos, 2012). There are methods of consultation and giving a leading role to students that are not exclusively based on oral language and which therefore do not require spoken language to be fully developed.

Designing the strategies and action from an inclusive perspective has offered teachers an opportunity for reflection on their own practice. Usually, educational experiences are not designed taking into account students with the most difficulties, rather these are modified, simplified or parallel activities are even set up. However, in the initiatives documented here all students participated in the same consultation and deliberative processes, which meant that the design of strategies and formats for dialogue were carried out taking into account the characteristics and needs of all students. Therefore this design process, based on inclusive principles, has been an important learning experience for all teachers involved in the project.

Nevertheless, the mere presence of these opportunities for dialogue is not enough to guarantee authentic listening (Fielding, 2011) if preselection of proposals and suggestions to be discussed is carried out. Thus, the process of consultation and discussion should be supported by: the design of inclusive strategies and the incorporation of proposals by all students in the dialogue. Consequently, none of the ideas were rejected a priori, all of them had to be taken into account and then be accepted or reworked in a deliberative decision making process. This posed one of the most important challenges in those experiences implemented in schools with little experience of participation. Teachers had to carry out a process of deep reflection on their practice, identifying those practices which limited or silenced certain students. As one of the teachers claimed, during the processes of discussion and dialogue, they were initially reluctant to gather proposals which, from their point of view as adults, were of little interest. Giving value to all proposals supports, on the one hand the recognition of the right that all students have, without exception, to participate in making decisions on aspects that affect their life (Young, 2000; Fraser and Honneth, 2006; Susinos and Rodríguez-Hoyos, 2011). On the other hand, the consideration and recognition of all students as agents with the ability to make decisions in educational processes in which they are expert witnesses (Prieto, 2005; Susinos, 2009; Susinos and Rodríguez-Hoyos, 2011).

Diverse support strategies provided by adults and peers with the aim of facilitating the involvement of all students were used taking into consideration the different needs and characteristics of students. In some cases, teachers and/or educational support professionals (hearing and language specialist, Chinese translator, etc.) took on the role of facilitators, so that the consultation questions were accessible and therefore all students could explain their proposals. Thus, the help they offered was aimed at understanding the activity and personally accompanying students in making their proposals and establishing their reasons for these. On some occasions this help was limited to translating the consultation questions and proposals from one language to another (see the example in Chinese). We should be careful to ensure that support processes, especially with students with greater difficulties, do not become silencing mechanisms. However, the presence and role of teachers through support processes increases the possibility that the ideas of students are reinterpreted or that these processes can create barriers to their participation.

In other cases, for example in inter-classroom experiences between Year 2 and Year 6 primary education students, the students themselves managed providing support through a peer support system. We are not only referring to tutoring strategies between peers, where students have asymmetric relationships, one student teaches and the other learns, within a context designed by teachers (Duran and Vidal, 2004). We are referring to ways of organizing the classroom and grouping that allow students to be the source and object of support at the same time, thus generating learning opportunities for both. It is in these groups where

positive interdependence is demonstrated (Pujolás, 2009), in which all students cooperate and collaborate in order to reach a common objective providing students with a message of competency, value and opportunity given that during the process of working together everyone has an opportunity to make their own contributions, this is especially important when dealing with a wide range of ages.

We learned that the support strategies implemented should allow students who receive extra support to be present and participate in the same processes as their peers. We did not design parallel consultation processes, this would have been a differentiating element which reinforced the concept that there are some students or groups that “cannot participate” or “whose proposals did not have the same value”, rather we envisaged strategies and support systems that favoured the involvement of all students.

These initiatives have demonstrated that when strategies and the necessary support are available all students are involved in dialogue and shared decision making processes.

7.1.4. Carrying out authentic processes for listening to students’ proposals: a commitment to action.

In each of the experiences analyzed diverse activities and/or improvement projects have arisen from the consultation and deliberative processes, resulting in significant differences in the levels of involvement and decision making powers that students have experienced in each improvement project. Initiatives that go from the role of students as a source of information to one in which they are responsible for defining and developing the process of change and adopting the role of researchers into their own educational reality (Hart, 1992; Shier, 2000, Brown, 2001; Fielding, 2001 a; 2001b; 2011; Fielding and McGregor, 2005; Mitra, 2007; Martínez Rodríguez, 2010; Susinos and Ceballos, 2012).

Even taking into account this diversity, a key, transversal principle needs to be considered: respecting the proposals and agreements with students. In order to do this a teacher or group of teachers, as indicated by Bragg (2007), commit themselves to an honest listening process with regard to the proposals put forward by students. Relevant dialogue in relation to these proposals also needs to take place. This is reflected by two aspects: authentic listening and commitment to action.

Listening to the student voice requires respecting their proposals, that is, an honest dialogue should take place where different opinions can be discussed and debated, without manipulative processes or accommodating ideas proposed by students to the proposals or convictions which adults consider to be more useful or appropriate. As Fielding (2006) pointed out, student voice experiences need adults to assume a position of emancipatory leadership, that is, adults should respect students’ ideas and participate in a collective process of dialogue and reflection in which they accept or reject proposals in a reasoned or justified way. Thus avoiding covert systems of imposing adult perspectives (Hart, 1992; Bragg, 2007; Fielding,

2011. Sometimes, the opportunity for teachers to share the analysis of what happened helps them identify actions and processes that limit the student voice and leads them to collaborate in order to find alternatives.

On the other hand, while we have reflected earlier on the need to design student voice processes and strategies that enable all students to get involved in dialogue and decision making processes, it is important to note that these opportunities would be reduced to figurative experiences if they are not accompanied by action (Fielding and Rudduck, 2002; Fielding and Bragg, 2003; Martínez Rodríguez, 2005; Bragg, 2007; Fielding, 2001 a; 2001b; 2011).

This commitment to action has different meanings, the most relevant of these is the one that allows students' proposals to be put into action, these being the witnesses to such improvements. However, on occasions and for various reasons, some of the proposals cannot be included or at least not at the present moment in time (insufficient funding, it requires action by other agents such as the town hall, etc.). In these cases, dialogue between teachers and students becomes especially relevant again as the reasons for students proposals not being carried out needs to be carefully explained and justified in a way that all students understand. Only from the interpellation to respond to students' proposals can real change in the acoustics of the school be produced (Bernstein, 2000), that is, we can go from the exercise of power over everyone to shared power between adults and students (Arnot and Reay, 2007).

7.1.5. Establishing dialogue as a central part of school life.

As Arnot and Reay (2007) recognize, student voice experiences are characterized by looking for ways to redistribute existing power relationships in schools, abandoning positions based on "power over others" in order to reach greater levels of "power with others". This requires rethinking existing relationships between teachers and students. One of actions that allows this change is making dialogue a central element of this relationship instead of the strength of authority present in hierarchical relationships. Like Fielding (2011) and Oliveira (2009), we believe that the dialogic imperative should prevail in these initiatives, understanding this to be the opportunity to generate proposals, debate them, reject them or accept them following a process of deliberation. As Lodge (2005) explains, placing dialogue as an element that both defines and gives meaning to relationships in schools implies the construction of a shared narrative.

Through the experiences documented here, we have demonstrated how schools have designed opportunities of varying scope for encounter and dialogue (school, classroom, interclass, etc.) and with diverse structures (direct participation, through representation, mediation, etc.). Amongst these the assembly is an emerging strategy. However, we should not forget the need to design spaces that place value on alternative ways of communicating and carrying out dialogue. The assemblies were produced at different levels (classroom, school, interclass) (Fielding and Bragg, 2003; Bragg, 2007; Fielding, 2011) enabling

dialogue to be circumscribed to the classroom and on other occasions involving the whole school and school management bodies. Regardless of the level, the assemblies became the space for encounter and dialogue. In these students took decisions relating to the improvement objective; they organized the work required, they designed research processes and discussed conclusions and ideas that arose.

During the development of these we have learnt some essential lessons that can be extended to all other opportunities for dialogue:

- The use of a teacher role as a facilitator of dialogue, ensuring that this does not produce asymmetric power relations between students. During the process of increasing participation, the different strategies put into practice present opportunities for self-management for students who need to take responsibility for organizing them, creating content and guiding their development. This does not mean that teachers do not have a role. On the contrary, their role as facilitators is essential for the correct development of these opportunities by supporting their development and eliminating any barriers that might exist.
- It is important to identify and *highlight the pressure that some students place on their peers*. Initially, not all students are given the same opportunities for power. When we decide to begin a process of dialogue existing relationships in the class group, the differences in power emerge. For example, some students put pressure on their classmates to support or reject proposals according to their own interests. Teachers need to be aware of these processes which seek to impose some voices above others. They should make them the subject of debate and shared reflection with students so that even higher levels of self-regulation can be achieved.
- It is important to look at the role of moderator. Sometimes during the initial stages of dialogue and deliberation, students begin to raise their voices resulting in a disorganized discussion, it is the moderator's responsibility to redirect this dialogue. Occasionally students find developing the ability to moderate difficult given that they have no previous experience in a mediating role. In these cases, the teacher can decide to end the dialogue, therefore reinforcing the idea that students are neither capable of nor know how to take part in a dialogue let alone moderate it. In our opinion, opportunities for dialogue offer the chance to learn the skill of participating in a dialogue, making decisions in groups as well as developing moderating skills. A set of skills or abilities aimed at promoting dialogue and creating space for everybody to be able to express the opinions they want during the dialogue, the moderator analyzes how the process is developing with the aim of redirecting it if necessary. A skill which *is learned from action and the development of opportunities for dialogue*. Therefore, the experiences

analyze d here demonstrate the need to accompany students in the development of this role, avoiding laissez-faire styles in which they do not perform any function or one in which they take on an excessively controlling role, taking over the whole opportunity for deliberation between their peers.

- *Do not use the vote as a substitute for dialogue.* In some of the assemblies some teachers choose voting as a means for decision-making following a brief dialogue process. This not only limits the development of deliberative decision-making processes aimed at the common good (Grion, 2014), but rather acts as a mechanism legitimizing power differences.
- The need to be aware of communication and information processes between student representatives and their peers. Sometimes there are opportunities for dialogue between students that represent their peers, through a system of delegates or subdelegates or occasional representatives. In these cases, it is vitally important that opportunities for encounter are designed to take place both beforehand and later on so that representatives can share the proposals with their peers, debate them and make joint decisions.

Every experience, every opportunity for dialogue has shown us a way, a learning process which we need to continue studying in-depth. The process begins through the initiatives documented here, but this dialogic relationship also needs to be extended to other areas of school and classroom life. We must find ways of modifying learning relationships that exist in schools and move towards ways of relating to one another and decide to use “dialogue with” the other as a reference (Alcoff 1991, 1992 quoted in Fielding, 2004).

7.1.6. Experiencing new relationships between teachers and students encourages the development of new ways of being a teacher and student: a process of recognizing the other.

Here we look at whether the experiences allowed traditional classroom/school relationships to be modified. As we already know, significant changes require time and reflection. In the initiatives documented here, through the opportunities for dialogue and shared decision making a process of modifying existing power relationships has taken place. For example, this is reflected in the opportunity that students have experienced in being able to voice their concerns about aspects such as the curriculum, something which previously they were not allowed to do. In addition, this is reflected in the fact that the proposals and decisions made by students occupy a privileged position and are listened to in places and decision making bodies (Management, the School council) where previously they would not have been taken into account. The experiences developed have encouraged teachers to take on a less directive role and have led to students having more opportunities to make decisions. A new way of being a

teacher and student involving changing the way they relate to one another, moving towards less hierarchical relationships based on dialogue.

On the other hand, the process of analysing existing structures in schools has presented an opportunity for changing relationships between adults and students. For example, redefining the roles and opportunities for relating to class delegates. Initially, their field of action was limited to the classroom and in some cases did not fulfil any function. In the experience documented here, their presence acquires relevance as depositaries for proposals suggested by their peers and also as equal partners with the management team. An opportunity to meet between the school principle and students which has altered the way these two groups relate to each other, replacing hierarchical, unidirectional ways of interacting with others which offer opportunities for shared responsibility and dialogue (Fielding, 2001 a; 2001b; 2011; Fielding and Bragg, 2003). It has also enabled the school to rethink the presence of students in decisions over the organization and functionality of the school. The presence of more horizontal and collaborative relationships between teachers and students in processes of analysing and making decisions has encouraged schools to approach what Fielding (1999) calls radical collegiality. This represents a real distribution of power which has gone from being limited by adults to the creation of opportunities for shared decision making.

On the other hand, when teachers have taken on a less prominent role they have had the opportunity to observe relationships and learning processes produced in their classroom or school that had previously remained invisible due to adult leadership and control. They were able to reflect on the way in which students relate to each other and the exclusion and control strategies that students use with their peers. Teachers reach a deeper understanding of teacher-learner processes and the way in which their students learn through the opportunities for dialogue generated in the experiences. Once teachers have overcome the roles traditionally undertaken in teaching-learning processes, they have been able to see the opportunities for learning which arise from increasing students' autonomy and scope for action through the use of more active strategies. Therefore, those teachers who were more open to dialogue have had the opportunity to understand and get to know their students better and see how they learn. Through the implementation of research processes by students on their own reality, teachers have experienced new ways of being a teacher and student. At the same time, students have realized that their teachers are understanding people, who listen to them and take into account their opinions, a process which encourages mutual understanding (Mitra, 2001).

Through carrying out dialogues and deliberating processes with their students, teachers have experienced how their image of their students has changed. Those who began with ideas of childhood linked closely to immaturity have observed how their students, from their position as expert witnesses (Rudduck and Flutter, 2007; San Fabián, 2008; Parrilla, 2009), have a privileged, in-depth perspective on educational reality together with an ability to analyze it and

offer proposals for change. This point is especially relevant in the case of students who are traditionally silenced. The initiatives in which students with learning difficulties participated or those which involved the youngest students have allowed teachers to observe how, when students are given the opportunity and appropriate strategies for making proposals and taking decisions, their agency expands. Thus teachers have changed their views on what students with greater difficulties are capable of, leading them to incorporate more inclusive educational strategies and processes given that they have been able to experience how, as we described in the case of one of the students in this project S., when students feel listened to and have opportunities for success at school, their motivation to learn increases (Harding, 2001; Mitra, 2001; Kincheloe, 2007; Thomson, 2007). Together with Macbeth (quoted in Martin, Worrall and Dutson-Steinfeld, 2005) we agree that these initiatives are a recognition of the student voice as a “voice with authority”.

An opportunity for recognition and empowerment (Kincheloe, 2007) as a subject with the knowledge and ability to contribute relevant reflections to the dialogue, which has also taken place between students. In the initiatives that involved students from different educational levels, the older students started with two assumptions: firstly that proposals from the younger students would not be as relevant as theirs and secondly that these students would need their help. One example of this is demonstrated in the initiative in which Year 6 students began the process believing that they needed give their support to Year 2 students. However, a change in this initial idea can be observed both throughout the course of the experience and during the phase of final reflection. In their discussions it can be seen how Year 6 students were surprised by the ideas and knowledge that their younger peers had and how offering support had been two-way process.

Finally, as Prieto (2005) argues, the student voice initiatives analyzed here are presented as practices transforming the way schools, learning, educational relationships and relating to oneself are understood. Furthermore they offer the chance to reflect on educational processes and the role that each one of the agents has in this, beyond the framework of these specific initiatives.

The experimentation of new roles by teachers of attention to diversity as noted above, listening to the voice of all students requires designing inclusive educational processes where strategies and support Serve the students' proposals. students' proposals. Within this context, this research has demonstrated that it is vital to reflect on the role of educational support teachers and, in particular, the role of educational counsellors and teachers of attention to diversity.

In some of the experiences documented here, special needs teachers based their work on what we call therapeutic support (Parrilla, 1996). Their action was aimed at those students with greater difficulties, who, prior to a report by an educational psychologist, received a programme for overcoming them. In short, it was defined as being a project which placed emphasis on students and their difficulties and sought to respond individually to each student based on their

expert knowledge. However, during their participation in these initiatives, these professionals abandoned their technical role and offered professional support to the processes of designing consultation and deliberation strategies from an inclusive perspective. That is, they contributed their specific knowledge to the work group in order to ensure that strategies and formats did not exclude any students and were open to all with the means to respond to diversity. On the other hand, through their action they facilitated the involvement of students in open participation processes, as explained above. Thus, what we propose is a role of support teachers as facilitators of experiences open to all students instead of one of “experts” aimed at addressing the difficulties of each student individually.

For school counsellors we proposed a similar principle of action, reinforcing their advisory role in contrast to a more technical focus in which the diagnosis of difficulties and proposals for specialized intervening action define their work (Calvo, Haya and Susinos, 2012). Thus, the counsellors, as part of the work team have contributed their own perspective to the processes of analysis and reflection on the culture of participation in the school which is particularly important for understanding and developing student voice processes.

We believe that the counsellors position themselves in order to take on the role of “critical friend”, a role that is carried out by researchers in the experiences documented here, incorporating reflections or alternative ideas that enable existing opportunities for participation to be widened. As internal professionals in the schools, the counsellors possess a unique perspective of the school which complements the teachers’ view of the classroom. This research does not seek the dependence of researchers, reinforcing traditional research roles, but rather it requires schools to commitment themselves to the student voice. Therefore, it encourages the role of educational counsellors to approach one of committed advisor to student voice processes (Rodríguez Romero, 2008), while at the same time facilitating the encounter. However, just as it is important to ensure that researchers do not silence the voice of teachers, we also need to pay close attention to the role of counsellors, often regarded as providers of closed responses from a therapeutic approach. This is an image of the role of counsellor that distances itself from the one of critical friend advocated here (Calvo, Haya and Susinos, 2012).

In short, as a principle of action we propose a guiding role which would encourage an advisory and supporting function in improvement processes while acting as depositaries for the learning carried out in the initiatives on how to widen opportunities for the student voice.

7.1.7. The presence of a management team which exercises pedagogic leadership

In conclusion, we would like to look at a final key element: the need for the management team to take on the student voice project as their own, favouring the creation of participation structures and exercising democratic leadership in the school.

When we look to student voice experiences to transcend the voluntary nature of teachers or the walls of a classroom and become a feature of the culture of the school, we are placing schools at the centre of reflection and improvement processes (Bolívar, 2010). Therefore an analysis of school organization and operation needs to take place in order to understand aspects which act as barriers and/or facilitators to the student voice so that we can promote alternatives. During this process of rethinking the school and placing it at the centre of improvement the way school management teams work takes on a relevant role (Fullan, 2002; Bolívar, 2010). The work of the management team as Hopkins (2009) pointed out, is becoming more and more complex taking into account current legislative conditions that convert the school principal into a representative of the school administration and defines their functions through compliance, based on authoritarian and hierarchical positioning required by bureaucracy (Gairín, 2008).

In this context, student voice initiatives can be seen as opportunities to rethink the way management works as an agent with the ability to promote an educational project in the school characterized by the participation of students and the involvement of the whole educational community.

What the experiences documented here have demonstrated is the need for the school principle to carry out a style of leadership that contributes to, boosts, supports and encourages improvement processes (Murillo, 2006). For example, eliminating barriers in school organization that make consultation and deliberation difficult, by making school timetables more flexible or questioning the logic of working in classrooms in order to encourage spaces for encounters between students of varying ages. A management team that acts as a facilitator and provides support, placing organizational and functional aspects of the school at the service of improvement experiences.

On the other hand, the school principle must contribute to the construction of a school culture based on commitment and the involvement of all members of the school community in its functioning and organization (shared leadership) (Macbeth, 2005). This does not mean the disappearance of the role of school principle, or the delegation of functions to other teachers, but rather a redefining towards what Fielding (2006) calls emancipatory leadership. A leadership characterized by the promotion of methods of mutual working and learning between students and teachers, based on dialogue and collective reflection and the possibility that students lead proposals for change and dialogue and where each decision is explained and justified.

7.2. The student voice research process: a process full of dilemmas.

In this section I would like to look at how the process of constructing data and its analysis was carried out through the dilemmas or doubts that arose during this process. It explains that within the methodological framework the choice of qualitative, ethnographic research implies an ethical positioning in relation to the

subjects, the context, its own process and the research objectives. A choice and commitment that has been constantly reviewed throughout this research especially when this has involved fieldwork and the analysis of data.

During the process of design and definition of the moments of the production of data (observations, interviews or time spent in schools), that is, from my desk, I saw with clarity (I now know that it was somewhat deceitful) how to carry out dialogue between the perspective of a researcher (ETIC) and that of the subjects (EMIC) (Díaz de Rada, 2007). I needed the shared outlook with subjects, to understand their way of seeing and explaining the reality which for them was enormously relevant and complementary to mine as a researcher (Hammersley and Atkinson, 1994; Díaz de Rada, 2007), in order to reach a more in-depth understanding of the reality studied: the processes of the student voice in nursery and primary schools. However, once in the field, in the schools, the classrooms, in dialogue with teachers, counsellors and students, I discovered that it was not going to be so straightforward, that is, that the process of designing and defining of my role was affected by reality and the subjects. Nevertheless, I experimented, as research manuals indicated, with the role of researcher, that is a role which does not apply a method or technique but rather the research process was going to be determined and influenced by the context and by me as an individual.

Probably as a result of the way I am, or due to my previous experience with groups of children and teenagers, during the development of the experiences my first impulse was to intervene, demonstrate, exemplify through action. I was conscious of how I ought to behave as a researcher, what I had written and reflected upon on numerous occasions. However, sometimes I discovered myself trying to stop the impulse to intervene in the activity, to direct, or at least actively participate in the development of the assemblies, or to obtain the response through an interview. I had to leave the necessary space and time to obtain the reply to a question or so that the teachers could try out new student voice strategies which would then be used for dialogue and shared analysis in the work group. Therefore, when teachers looked for my approval and asked me to act as an example by carrying out an assembly with the students I needed to remind myself that my role was not one of “demonstrating”, in other words, I did not want to take on the role of someone speaking to another person who does not know what they are doing, or judging or giving approval nor one of acting as a role model to be copied. I remembered my commitment to respecting their ideas, actions, times and choices of subjects within the role of a critical colleague in the process. If I had intervened during the process of carrying out assemblies by replacing the teachers, I would have acted out the role of expert and the teachers would have perceived that I was judging them, something which is totally opposed to my intentions and stance.

At this point the creation of a work team in which both researchers and teachers were present was essential, as an opportunity for dialogue and reflection enabling the analysis and proposals for changes in the dialogue processes undertaken. However, in this group the establishment of the roles of each one of its

members was an aspect that required breaking with preconceived ideas of the role of researchers as “experts” and teachers as practitioners who could not generate knowledge. These work groups accounted for the recognition of the ability of teachers to analyze educational reality, in this example, student participation, and find answers through collaboration and mutual assistance (Parrilla, 2004). Although we established these roles from the outset, during the research process we were forced to go back on this, given that teachers tended to ask us closed questions and carry out preconceived activities. ..

This constant dichotomy between not taking part in the action in progress but accompanying processes of reflection on these very activities, was clearly demonstrated by my double role as a researcher: on the one hand, I documented the participation experiences that the schools carried out and on the other hand, how part of the work team that, together with the teachers, designed strategies and action. Thus, it was not external research which documented an experience in an unknown context from a distance. It was not unknown for two reasons: the first because although I do not belong in this context, I do not belong either to the group of students or teachers that work in that specific school/classroom/experience, I carry out research into schools in Cantabria, an educational system that I know something about having studied there and having received training to be a teacher and counsellor there. The second reason why I had formed part of the process of designing action is that I knew the reasons why we had chosen one strategy over another as well as the critical points of action. Therefore, the action led by teachers was not totally alien to me, it contained preconceived ideas about what could happen and how it might work.

My role, therefore, occupied the middle ground, between a stranger (ETIC) who did not belong to this context and being a member of a work group together with teachers (EMIC). This balance was complicated, on occasions, I was closer to ETIC when I decided not to be an active agent with regard to students while on others I was closer to EMIC, when as another member of the work team I participated in designing the strategies and reflection processes which were later carried out. On numerous occasions, this situation raised the dilemma of how far I should exercise influence over the development and at which point it should be the teachers themselves who took the initiative. There is no single answer in relation to all the initiatives, it depended on the stage of the process, the support required by teachers and the limits which I, as a researcher, imposed. These limits were marked by two key aspects: I was not merely applying a specific method specific method for gathering data, Thus margins for action and changes in the process existed, secondly, there was a commitment to respecting the subjects, their discussions and their reality.

Another dilemma or reflection which constantly accompanied the process was that as a researcher I have ideas, prejudices, values and attitudes about schools, the role of teachers and students, experiences, etc. which interact with the ideas, prejudices, values and attitudes of the subjects present in the field of study. It is the

result of this interaction, its explanation and reflection from which key aspects which have shaped the experiences emerge, two complementary, but necessary, perspectives, different ways of approaching the object of study thus contributing to a better more in-depth understanding of how student voice experiences develop. These complementary perspectives which seek to find a balance became increasingly complicated because, by choosing research which involved spending long periods of time in the field, I ended up more involved in the context. As I lived with and alongside schools/classrooms and teachers I became more involved and on occasions became one more, nobody was surprised by my presence, I knew all their names, etc. This situation allowed me to understand the context better, the interests, the ideas and the actions of the protagonists, but also I repeatedly reminded myself of the need to distance myself from the field of study and return to my desk in order to reflect on what was happening, making it clear that my ideas, feelings and close proximity could influence this analysis (Díaz de Rada, 2007). I needed to analyze the data honestly and make the feelings and meanings I had acquired about the subjects in the student voice experiences an essential part of my analysis.

Similarly, this joint construction of researcher-subject is not only seen in the stage of analysis and drawing conclusions but rather it was present throughout the design and development of the experiences. As a researcher I knew what I wanted to achieve and some of the keys to achieving my aims but I was also aware that no single path would take me there, rather, my interest consisted of studying singular, unique phenomena on the student voice in each school (Geertz, 1983; Angrosino, 2012). Each initiative led to a unique, unrepeatable project. This meant sharing control and power in the experience, where the relationship between researcher and subjects acquires all its complexity and uncertainty. A relationship defined by its fragility and one which is under constant construction while at the same time being a significant aspect, given that in order to be able to fully understand the student voice experiences which were being developed it was necessary to have the vision and interpretation that the subjects themselves had of these. Access to their discourses is based on interaction between the researcher and their subjects, teachers or students, which means establishing a relationship is an essential part of in the development of this. Given that I did not form part of the team of teachers or students and no previous relationship existed, first contact was decisive for establishing honest, respectful interaction with one another, in any situation where the subjects felt uncomfortable, where they felt judged or used, they had the chance to impose a break or distance themselves from the process. This fragility in the relationship is present throughout this research, thus I found myself constantly performing an exercise aimed at understanding their actions and words based on respect, while simultaneously maintaining a critical view of these. Therefore, when the moment for sharing reflections arose in the observations or interviews I have had to be particularly careful in the way I presented ideas by being very respectful towards others and by making it clear that my aim was to understand their vision

not judge it. This respect for the ideas and actions of the subjects was produced individually, but also as a whole group, that is, my commitment was to being honest and respectful to each one of them but also to the commitment of demonstrating the multiplicity of voices in the school with regard to both adults and students, and the diversity within these two groups, something which occasionally led me to contrast the ideas of adults with those of their own students.

All these reflections on the research process and my own place within it, remind me that as a researcher I need to constantly review my action and decisions, from an ethical position, with the studied reality and the subjects, being especially sensitive to the points of view and voices of those subjects that have traditionally been silenced in research processes (Becker, 1996).

7.3. Some future lines of work.

From all the chapters and reflections that have been offered in this work, it is apparent that the construction of more democratic and inclusive schools is a long way off. It is a journey that we have started with this research project but one that still has a long way to go. It should be taken into account that this is an open process, one which adults and students will continue building together. Some of the possibilities for future research appear below:

- Continue in-depth research on student voice processes in nursery education with the aim of continuing to gain more in-depth knowledge of strategies that enable us to develop a pedagogy of listening with those students who, because of their age, do not have the ability of spoken language.
- Analyze and document student voice experiences carried out in other levels of education, principally those considered to be second-track, in order to learn about the idiosyncratic characteristics that initiatives at these stages present.
- Carry out in-depth research on the design and development of consultation and deliberation strategies that use images as a means of communicating, from photographs, videos, mediated technological environments or dramatic expression.
- Accompany student voice experiences carried out by professionals through the use of a guide presented in this research for the development of student voice experiences and its use in initial or on-going training processes.
- Transfer what we have learned about participation processes and the student voice to other contexts of life: free time or neighbour associations, groups that work in defending the right to participate in decision making processes on aspects of their lives like their neighbourhood, their community or beyond, etc.

Capítulo 8. CONCLUSIONES: ALGUNAS REFLEXIONES FINALES A LA LUZ DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE VOZ DEL ALUMNADO.

*“Cuando nosotros enseñamos, cambiamos a nuestros alumnos,
el mundo y a nosotros mismos” (Sapon- Shevin, 1999:11).*

Esta misma idea podemos trasladarla a las iniciativas de voz del alumnado:

*Cuando escuchamos la voz de nuestros alumnos/as
y establecemos con ellos/as un diálogo honesto
se produce una transformación en ellos/as,
en el mundo y en nosotras mismas.*

8.1. Acerca de las experiencias de voz del alumnado: un camino en la construcción de escuelas más inclusivas y democráticas.

Esta investigación tenía como propósito comprender en profundidad cómo podemos aumentar los espacios de participación del alumnado. Para ello, cada una de las fases llevadas a cabo nos ha permitido, desde su particular objetivo, acercarnos a este propósito general.

La fase extensiva de este trabajo, nos permitió construir una mirada amplia de las experiencias de participación del alumnado existentes en los centros educativos de Cantabria a través del discurso de nuestros informantes claves: orientadores/as educativos y asesores/as de formación. Éstos, fueron convocados como testigos expertos sobre cómo se desarrolla la participación de los alumnos/as en las escuelas y nos permitieron, desde su mirada sobre las escuelas, llevar a cabo un primer acercamiento a cómo se conciben y qué iniciativas de participación se estaban desarrollando actualmente en los centros educativos. Tanto de sus discursos, como de los ejemplos de experiencias que nos describieron, extrajimos dos conclusiones de gran relevancia para la siguiente fase. La primera de ellas es la necesidad de generar espacios de diálogo en los centros que permitan ampliar el concepto de voz del alumnado que poseen los agentes educativos (Hart, 1992; Dahlberg, Moss y Pence, 1999; Rudduck y Flutter, 2007; Susinos, 2009; Gaitán, 2010; Susinos y Ceballos, 2012; Grion y Cook-Shater, 2013). En sus discursos, compartieron reflexiones en torno a la voz de los alumnos/as, que se aproximaban a un concepto de participación de mínimos, ligando la participación del alumnado a la representación y al “voto”. También se ve reflejado este concepto restringido cuando describieron iniciativas que principalmente se desarrollan en la etapa de educación secundaria y excepcionalmente en los cursos superiores de educación primaria. Cuando dialogamos con ellos/as sobre cuáles pueden ser las razones de la ausencia de experiencias en los niveles inferiores, exponen que algunos docentes poseen una concepción restringida de la infancia, donde los alumnos/as de menor edad son vistos como sujetos que no tienen la capacidad de participar de los

procesos de debate o que no poseen ideas de interés que pueden aportar a los mismos.

En definitiva, pudimos concluir que es necesario diseñar momentos de encuentro que permitan a los agentes educativos, como agentes directos de acción con el alumnado (docentes, directores/as, etc.) o como sujetos de asesoramiento y acompañamiento en los procesos de formación y desarrollo de innovaciones (asesores/as de formación y orientadores/as), reflexionar sobre el concepto de infancia y participación que poseen con el fin de abandonar miradas reducidas de los mismos y acercarse hacia concepciones más amplias que entiendan la voz del alumnado como el derecho de los alumnos/as a tomar parte de los procesos de diálogo y toma de decisiones deliberativos sobre aspectos nucleares de la vida escolar (San Fábian, 2009; Fielding, 2011; Fielding y Moss, 2012). Una reflexión que se hace especialmente evidente en las etapas de educación infantil y en los primeros años de educación primaria, en las que, nuestros informantes, no han señalado iniciativas de participación.

Esto nos lleva a la segunda reflexión, la necesidad de iniciar procesos de diseño y desarrollo de iniciativas de voz del alumnado en las etapas inferiores con el propósito de entender las características idiosincrásicas que adquieren, especialmente con el alumnado donde el lenguaje hablado no es, o al menos no puede ser, el único medio de comunicación.

Un propósito que guió el desarrollo de la fase intensiva en la que se documentaron y analizaron 5 experiencias de voz del alumnado llevadas a cabo en las etapas de educación infantil, tanto del primer como del segundo ciclo, y educación primaria. Este análisis en profundidad y crítico de las iniciativas de esta naturaleza, nos ha aportado aprendizajes relevantes sobre cómo promover procesos de voz del alumnado en estas etapas.

A continuación presentamos las principales conclusiones encontradas en un intento de extraer los aprendizajes más relevantes comunes a todas las iniciativas. Planteamos estas conclusiones en términos de principios de acción, de palancas para el cambio (Ainscow, 2003), que deberían guiar los procesos de puesta en marcha de experiencias de voz del alumnado.

8.1.1. Las experiencias de voz del alumnado: iniciativas de diversa naturaleza

En este trabajo, hemos afirmado que bajo el término de voz del alumnado podemos encontrar experiencias de diversa naturaleza. Una afirmación que, las cinco experiencias aquí analizadas han puesto de manifiesto. Así, aunque todas ellas se inician y desarrollan bajo el principio común de llevar a cabo mejoras en las escuelas que surgen de la voz y propuestas de los alumnos/as, encontramos que los procesos llevados a cabo en cada escuela tienen características propias (Martin, Worrall y Dutson-Steinfeld, 2005; Arnot y Reay 2007; Susinos y Ceballos, 2012; Fielding, 2011). Esta diversidad se ve reflejada en los diferentes ámbitos de la vida escolar que fueron seleccionados como objeto de mejora (el recreo, el trabajo del

aula, el jardín, los espacios del centro, el barrio, etc.); en el grado de directividad docente presente en cada experiencia; o en las diferentes estrategias de participación puestas en práctica (formatos orales, escritos, imágenes, etc.). Pero principalmente dicha diversidad pone de manifiesto que la escucha de la voz del alumnado es un proceso continuo donde éstos/as pueden tener diferentes grados de participación y poder para tomar decisiones: desde iniciativas muy básicas donde los alumnos/as son considerados como fuente de información hacia experiencias de mayor alcance donde ellos/as lideran el proyecto de mejora. El lugar de este continuo en el que cada centro o aula se posiciona dependerá de numerosos factores, en nuestro caso, podemos señalar los siguientes como el origen de esta diversidad:

- El concepto de participación y voz del alumnado que los docentes poseían al inicio de la experiencia y cómo se ha ido transformando hacia una comprensión de la escucha más amplia. Los docentes que iniciaron este camino con un concepto más restringido encontraron mayores dificultades para diseñar procesos amplios y profundos de participación. Sin embargo, dado que mostraron una actitud abierta a la indagación, reflexión y experimentación vieron aumentar los espacios de participación que inicialmente tenían sus alumnos/as. Por otro lado, en una de las iniciativas, aunque sus maestras inicialmente poseían una mirada más amplia que en otros casos sobre la participación, se desarrolló una experiencia menos abierta y compleja de la prevista. Esto es porque mostraron mayores resistencias en el proceso de escucha al alumnado.
- El concepto de infancia y adolescencia presente en sus discursos y acciones. Una mirada restrictiva sobre la infancia (Hart, 1992; Dahlberg, Moss y Pence, 1999; Rudduck y Flutter, 2007; Susinos, 2009; Gaitán, 2010) lleva a los docentes a desarrollar prácticas y experiencias restringidas donde la voz del alumnado queda relegada a asuntos marginales o periféricos de la vida escolar. Por ello, a través del análisis conjunto de la escuela y de los estudiantes, se buscó progresar dicha imagen hacia una donde los alumnos/as son vistos como agentes activos en la vida del aula o del centro.
- El carácter abierto y emergente de estas iniciativas. Todas las iniciativas comparten un propósito común, poner en marcha mejoras en las escuelas atendiendo a las propuestas de los alumnos/as, y comparten unos los momentos y fases comunes, tal y como se ha descrito detalladamente en el capítulo anterior. Sin embargo, cada una de ellas se diseña localmente buscando dar respuesta a las necesidades y características del contexto. Esta característica de diseño local y la incertidumbre de cuál será el resultado último de las propuestas y proyectos de mejora del alumnado, favorecen que cada experiencia, aun compartiendo momentos y características comunes, adquiera un camino y proceso únicos.
- Las posibilidades de reflexionar sobre la cultura participativa de los centros

previamente. Encontramos docentes que se habían interrogado sobre sus prácticas y el modo de organizar y funcionar del centro, al haber iniciado en años anteriores iniciativas de esta naturaleza, y que ya habían iniciado ese proceso de mejora, mientras que otros era la primera vez que se enfrentaban al análisis de la cultura de la participación del centro.

- Atendiendo al objeto elegido por los estudiantes como espacio para introducir cambios o mejoras hemos observado cómo algunos objetos de mejora se identifican con aspectos o ámbitos no nucleares de la vida del aula/centro (por ejemplo, el espacio de recreo) mientras que otros abordan el proyecto de cambio del currículo. Esta diversidad nos muestra la necesidad de continuar ampliando los espacios de participación e implicación del alumnado en los aspectos nucleares de la vida escolar, como es el currículo o la gestión y organización escolar, reflejando la diversidad de voces existentes en la escuela y en la sociedad.
- El papel que docentes y alumnos/as desarrollen. Las relaciones educativas están definidas, entre otros aspectos, por el grado de directividad docente y el espacio de decisión del alumnado. Aquellas experiencias en las que los docentes tienen mayor presencia y control sobre el proceso educativo y concentran mayor poder de decisión, sitúan al alumnado en un rol con menor espacio para tomar decisiones. Por el contrario, en las iniciativas donde el alumnado posee un mayor espacio de implicación, los docentes ven modificado su papel hacia un rol de apoyo y facilitador de los recursos y procesos (Mitra, 2007, Martínez Rodríguez, 2010; Fielding, 2011; Susinos y Ceballos, 2012).

Influidas por estos y otros posibles factores, cada escuela diseña su propio proceso de mejora con el objetivo común de ampliar los espacios de participación del alumnado. Si bien todas las experiencias documentadas transitan por cuatro fases o momentos claves, estas, aun teniendo rasgos comunes, se ven modificadas en cada caso por las necesidades y características del centro, dando lugar a iniciativas de voz del alumnado localmente diseñadas.

Aunque puede parecer que las iniciativas donde los alumnos/as han tenido un menor grado de implicación en el diseño y desarrollo de los proyectos no son relevantes para nuestro propósito, nos gustaría llamar la atención sobre el hecho de que la relevancia y el aprendizaje que hemos realizado debe entenderse no únicamente atendiendo al grado de participación del alumnado, sino también analizando el reto que supusieron para los docentes y la cultura escolar existente. De este modo, estas iniciativas fueron importantes por el proceso emprendido, por las posibilidades que ofrecieron a los docentes de repensar el modo en el que funciona y se organiza el aula y el centro. Esta reflexión les ha llevado a proponerse, como una seña de identidad de su proyecto educativo, ampliar los espacios de participación del alumnado. Aunque el proceso de construir una cultura escolar más inclusiva y democrática es largo, estas escuelas han iniciado un

camino de aprendizaje donde son tan importantes las mejoras puestas en marcha y el papel de los alumnos/as en el mismo, como los cambios e interrogantes que surgen.

8.1.2. Reflexionar sobre la cultura participativa del centro: las oportunidades de reflexionar en equipo.

Encontramos qué las posibilidades que los docentes tienen, previamente o en el desarrollo de la experiencia, de reflexionar sobre el sentido de la voz del alumnado y cómo se escucha, o no, en la escuela, es un elemento clave para alcanzar un mayor grado de implicación del alumnado. Por ello, se formó un grupo de trabajo entre los maestros/as participantes y las investigadoras. Su propósito era disponer de un espacio en el que reflexionar juntos sobre el sentido último de estas experiencias y cómo podemos diseñar las diferentes estrategias de escucha en aras de que sean espacios inclusivos donde se escuche la voz de todos los alumnos/as.

Si bien podíamos haber optado por establecer únicamente parejas de trabajo formadas por un/a docente y una investigadora, apostamos por el potencial formativo que tiene la creación de espacios compartidos de reflexión. En ellos, los docentes han analizado y reflexionado sobre la cultura participativa del centro y han planificado y revisado las estrategias y procesos puestos en marcha. Este se ha configurado como un espacio donde compartir reflexiones, repensar sobre la práctica educativa y proponer alternativas. En él se ha puesto de manifiesto, por ejemplo, la dicotomía existente entre el concepto de voz del alumnado y de infancia que los docentes manifestaban tener y los espacios de participación real que ofrecían a los alumnos/as; también se ha reflexionado sobre los formatos y medios de consulta y deliberación más adecuados para poder escuchar la voz de todos los alumnos/as. Han sido los grupos de número más reducidos los que han favorecido reflexionar con mayor profundidad sobre la cultura participativa de la escuela. En un grupo muy numeroso las oportunidades de diálogo disminuyen y los acuerdos son más generales, cuando en realidad buscamos un espacio donde discutir y diseñar los momentos y estrategias concretos de escucha. Un claro ejemplo de las potencialidades de un grupo de docentes dialogando sobre la vida escolar, la encontramos en la experiencia de etapa de educación infantil, donde las maestras, tras realizar de manera individual las observaciones, encuentran en el equipo de trabajo un espacio donde poner en común y complementar sus miradas para alcanzar reflexiones más profundas.

De este modo, se ha mostrado cómo, la creación de espacios y momentos de encuentro entre docentes, es una de las palancas de cambio en los centros al ser herramientas potenciales de diálogo y reflexión para analizar la realidad y promover alternativas (Parrilla y Gallego, 2001; Parrilla, 2004). Por ello, proponemos como principio de acción la creación de un grupo de trabajo en el que los docentes puedan compartir y reflexionar juntos.

Por otro lado, si bien será este grupo de trabajo quien lidera el proyecto, es

necesario que en el centro existan canales de coordinación e intercambio de información que permitan a todos los docentes conocer la esencia de las experiencias así como las implicaciones de su desarrollo en la vida del aula y del centro. Algunas de las estrategias puestas en marcha, implicaban, de manera más directa o indirecta, a otras aulas y/o docentes. Cabe recordar la consulta de centro o las observaciones de las maestras de educación infantil en el CEIP José Arce Bodega. En cualquiera de esos casos, hubiera sido necesario que el equipo de trabajo, a lo mejor a través del director/a y/u orientador/a, explicase al resto de docentes el sentido y propósito de sus acciones. De este modo, el grupo de trabajo debería tener una doble actividad: interna, de reflexión y trabajo sobre las iniciativas concretas de voz del alumnado, y externa, de explicar al centro el sentido del proyecto. Esta última además posibilitaría la visibilidad del mismo en el centro aumentando las posibilidades de que otros docentes se interesen por su desarrollo. Es desde la cercanía y el conocimiento de lo que los compañeros/as hacen es cómo se amplían las redes de trabajo. De modo que este grupo de docentes actúan como una comunidad de práctica (Wenger, 1998).

Conscientes de que nuestra presencia en el centro será inversamente proporcional al proceso de apropiación que el centro haga del proyecto, consideramos como un elemento esencial para asegurar su continuidad, la asunción por parte de un docente del rol de depositario del conocimiento adquirido en el desarrollo de esta iniciativa. Como hemos podido ver en las experiencias documentadas, la alta movilidad docente es una de las principales barreras que tienen los centros para consolidar un proyecto. Por ello, la participación de un profesional estable del centro que se incorpore al equipo es de vital importancia. En las iniciativas aquí documentadas, hemos optado por implicar a los directores/as de las escuelas y/o orientadores/as del centro, abriendo así la posibilidad de que se conviertan en los depositarios de los conocimientos generados y, por tanto, faciliten que la voz del alumnado se convierta en un proyecto de todo el centro.

8.1.3. Diseño de espacios inclusivos a través de estrategias de consulta y deliberación diversas y sistemas de apoyo.

Una de las preocupaciones que nos animan a poner en marcha experiencias de esta naturaleza es el interés por construir escuelas más inclusivas y democráticas, donde todos los alumnos/as, sin excepción, tengan la posibilidad de ver ampliada su presencia, éxito y participación (Parrilla, 2002; Ainscow y Miles, 2008). Ampliar los espacios de participación y toma de decisiones del alumnado en los procesos educativos y de mejora escolar nos invita a plantearnos de manera constante si las estrategias y procesos puestas en marcha favorecen la presencia e implicación de todos los alumnos/as (Bragg, 2001; Cruddas, 2001; Fielding y Rudduck, 2002; Martínez Rodríguez, 2010; Fielding, 2011).

Aunque para este propósito hay diferentes elementos puestas en marcha, nos detendremos principalmente en los siguientes: el diseño de estrategias que hacen

uso de diversos formatos de comunicación; la incorporación de todas las propuestas a los procesos de diálogo y deliberación; y el diseño de apoyos educativos.

En el proceso de diseño de estrategias y formatos de diálogo, tal y como nos han mostrado las iniciativas aquí documentadas, surge un doble reto: en primer lugar, que las estrategias de consulta y deliberación permitan escuchar la voz de todos los alumnos/as sin excepción, evitando que las voces hegemónicas asuman todo el protagonismo. En segundo lugar, que estas estrategias favorezcan un ejercicio práctico de democracia deliberativa en el que las diferentes propuestas del alumnado sean debatidas y razonadas.

Bajo estas consideraciones, se pusieron en marcha diferentes estrategias y procesos de diálogo: consulta a través del buzón de aula o de centro y la asamblea como espacio de deliberación; los representantes del alumnado como depositarios de las ideas de sus compañeros; combinación de formatos gráficos y escritos (fotografías, diario de campo, blog de la experiencia); proceso de consulta y deliberación en pareja o tríos: un proceso de ayuda entre iguales; el diálogo con el alumnado: la asamblea de aula y el diálogo en grupos informales de juego; las observaciones de las maestras como medio de consulta y deliberación; y las familias como mediadoras de las propuestas de sus hijos.

Cada una de estas estrategias nos mostró un camino, una forma de crear espacios de diálogo entre el alumnado y los docentes. La elección de las mismas desde el marco de la inclusión debe responder a dos criterios básicos: por un lado, escoger formas de expresión que se adaptasen a las características y necesidades de un alumnado diverso, permitiéndoles exponer y deliberar sobre sus propuestas. Por otro lado, estas estrategias debían evitar convertirse en medios de legitimación de las voces que son más escuchadas habitualmente en la escuela: adultos y alumnos/as que se adaptan a los modos de comunicación valorados por la escuela (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011). Escuchar la voz del alumnado requiere que nos dispongamos a “escuchar” diferentes modos y lenguajes de expresión. Son especialmente valiosos aquellos ejemplos que han evidenciado que la voz del alumnado no está ligada únicamente a la palabra y el texto escrito (Susinos y Ceballos, 2012), formatos de comunicación favorecidos habitualmente en la escuela. Por ello, debemos hacer visible las iniciativas en las que otros formatos, por ejemplo los textos visuales (fotografías) (Macbeath, Myers & Demetriou, 2001; Kirby, 2001; Messiou, 2006; Bragg, 2007; Robinson y Taylor, 2008), fueron diseñados son medios de para favorecer procesos inclusivos de escucha de todos los alumnos/as, vehículos de expresión en los que los alumnos/as que presentaban más dificultades han encontrado el medio para trasladar sus propuestas. Probablemente, disponer de una cultura escolar donde diferentes lenguajes están presentes como herramientas habituales de aprendizaje facilita imaginar estrategias de consulta diversas, aunque su ausencia no puede ser una elemento paralizador en este proceso. Del mismo modo, las estrategias de consulta y deliberación llevadas a cabo con los alumnos/as de educación infantil (la

observación y las familias mediadoras de la voz de sus hijos/as) han puesto en evidencia que la edad de los alumnos/as no pueden ser un criterio de exclusión en las iniciativas de voz del alumnado (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011; Susinos y Ceballos, 2012). Existen modos de consultar y dar protagonismo a los alumnos/as que no son exclusivamente los que se basan en la palabra hablada y que, por tanto, requerirían que estuviera ya desarrollado el lenguaje oral.

Este principio de diseño de estrategias y acciones desde una perspectiva inclusiva ha ofrecido a los docentes un espacio de reflexión sobre su propia práctica. Habitualmente, las experiencias educativas no se diseñan teniendo en cuenta a los alumnos/as con más dificultades, sino que éstas se modifican, simplifican o se diseñan actividades paralelas. Sin embargo, en las iniciativas aquí documentadas, todos los alumnos/as han participado de los mismos procesos de consulta y deliberación, lo que ha exigido que el diseño de las estrategias y formatos de diálogo, se llevará a cabo teniendo en cuenta las características y necesidades de todos los alumnos/as. Este proceso de diseño desde principios inclusivos ha supuesto un aprendizaje importante para todos los docentes.

Sin embargo, la mera presencia de estos espacios de diálogo no es suficiente para garantizar una práctica de una escucha auténtica (Fielding, 2011) si se produce un proceso de selección previa de las propuestas y sugerencias a debatir. Por ello, el proceso de consulta y deliberación debía sustentarse en: el diseño de estrategias inclusivas y en la incorporación de las propuestas de todos los alumnos/as al diálogo. De este modo, ninguna idea era rechazada a priori, todas deben ser tenidas en cuenta y ser aceptadas o refundadas en un proceso de toma de decisiones deliberativo. Este ha sido uno de los retos más importantes en aquellas experiencias que se pusieron en marcha en centros con escasa trayectoria de participación. Por ello, los docentes tuvieron que realizar un proceso profundo de reflexión sobre su práctica, identificando las prácticas que limitaban o silenciaban a ciertos alumnos/as. Tal y como recoge una de las maestras durante los procesos de diálogo y deliberación, tuvieron inicialmente reticencias para recoger propuestas que, desde su particular punto de vista como adultos, consideraban de escaso interés. Otorgar valor a todas las propuestas se sustenta, por un lado, en el reconocimiento del derecho que tienen todos los alumnos/as sin excepción a participar en la toma de decisiones de los aspectos que afectan a su vida (Young, 2000; Fraser y Honneth, 2006; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011). Por el otro lado, la consideración y el reconocimiento de que todos los alumnos/as son agentes con la capacidad para tomar decisiones en los procesos educativos de los cuales son testigos expertos (Prieto, 2005; Susinos, 2009; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011).

Atendiendo a las diferentes necesidades y características del alumnado se han utilizado diversas estrategias de apoyo que han sido proporcionadas por los adultos y los propios compañeros/as con el propósito de facilitar la implicación de todos los alumnos/as.. En algunos casos, las maestras/os y/o los profesionales del apoyo educativo (maestra de audición lenguaje, traductora de chino, etc.) actuaron

como facilitadores, de modo que las preguntas de consulta fueran accesibles y que todos los alumnos/as pudieran exponer sus propuestas. De este modo, la ayuda que ofrecían estaba encaminada a la comprensión de la actividad y la consigna del trabajo así como a acompañar personalmente al alumnado en la elaboración de sus propuestas y argumentos. En otras ocasiones, esta ayuda se limitaba a la traducción de un idioma a otro de las preguntas de consulta y de las propuestas (ver el ejemplo de la traductora de chino). Debemos permanecer atentos a que los procesos de apoyo, especialmente con los alumnos/as con mayores dificultades, no se conviertan en mecanismos de silenciación. La presencia y protagonismo de los maestros/as a través del proceso de apoyo, incrementa las posibilidades de que estos reinterpreten las ideas del alumnado o supongan con su acción una barrera para su participación.

En otros casos, por ejemplo en la experiencia interaulas entre 2º y 6º de educación primaria, fueron los propios alumnos/as quienes gestionaron los apoyos a través de un proceso de ayuda entre iguales. En este caso, no hablamos únicamente de estrategias de tutoría entre iguales, donde los alumnos/as tienen una relación asimétrica, un alumno/a enseña y el otro aprende, dentro de un contexto diseñado por los docentes (Duran y Vidal, 2004). Nos referimos a formas de organizar el aula y los agrupamientos que permiten a los alumnos/as ser fuente y objeto de ayuda al mismo tiempo, generando oportunidades de aprendizaje para ambos. Es en estos grupos donde se pone de manifiesto la interdependencia positiva (Pujolás, 2009), en el que todos los alumnos/as cooperan y colaboran para alcanzar un objetivo común, aportando al alumnado, sobre todo cuando se trabaja con edades diversas, un mensaje de competencia, valor y posibilidad, dado que, en el proceso de trabajo conjunto, todos/as encuentran un espacio donde aportar su conocimiento y ayuda.

Aprendimos que las estrategias de apoyo puestas en marcha debían permitir, estar presente y participar a los alumnos/as que reciben la ayuda en el mismo proceso que sus compañeros/as. No diseñamos procesos paralelos de consulta, un elemento de diferenciación que hubiera reforzado la idea de que hay alumnos/as o colectivos que “no pueden participar” o “cuyas propuestas no tienen el mismo valor”, sino que imaginamos estrategias y sistemas de apoyo que favoreciesen la implicación de todos los alumnos/as.

En definitiva, estas iniciativas han puesto de manifiesto que cuando se dispone de las estrategias y apoyos necesarios, todos los alumnos/as se implican en los procesos de diálogo y toma de decisiones compartida.

8.1.4. Llevar a cabo procesos de auténtica escucha de las propuestas de los alumnos/as: un compromiso con la acción.

De los procesos de consulta y deliberación llevados a cabo, han surgido diversas actividades y/o proyectos de mejora en cada una de las experiencias analizadas, dando lugar a diferencias significativas en el grado de implicación y poder de toma de decisiones que los alumnos/as tuvieron en cada proyecto de

mejora. Se documentaron iniciativas que van desde un papel del alumnado como fuente de información hasta el de responsables de definir y desarrollar el proceso de cambio adoptando el rol de investigadores de su realidad educativa (Hart, 1992; Shier, 2000, Brown, 2001; Fielding, 2001 a; 2001b; 2011; Fielding y McGregor, 2005; Mitra, 2007; Martínez Rodríguez, 2010; Susinos y Ceballos, 2012).

Aun atendiendo a esta diversidad existe un principio clave y transversal: el respeto a las propuestas y acuerdos con el alumnado. Para lo cual un docente, o equipo de maestros/as, como indica Bragg (2007), adquiere el compromiso de realizar una escucha honesta de las propuestas de los alumnos/as y la puesta en marcha de un diálogo relevante sobre las mismas. Éste se ve reflejado en dos aspectos: una escucha auténtica, y el compromiso con la acción.

La escucha de la voz del alumnado requiere del respeto a sus propuestas, es decir, a que se produzca un diálogo honesto donde discutir y deliberar sobre las diferentes opciones, sin procesos de manipulación o acomodación de las ideas de los alumnos/as a las propuestas y convicciones que los adultos consideramos más valiosas y/o adecuadas. Como señala Fielding (2006), las experiencias de voz del alumnado, necesitan adultos que ejerzan un liderazgo emancipatorio, es decir, adultos que respeten las ideas de los alumnos/as y participen de un proceso de diálogo y reflexión colectiva en el que se acepten o refuten las propuestas de manera razonada y argumentada. Evitando los sistemas encubiertos de imposición de la visión adulta (Hart, 1992; Bragg, 2007; Fielding, 2011). En ocasiones, la oportunidad de compartir entre docentes el análisis de lo sucedido permite identificar las acciones y procesos que limitan la voz de los alumnos/as e imaginar, de manera colaborativa, acciones alternativas.

Por otro lado, si anteriormente hemos reflexionado sobre la necesidad de diseñar procesos y estrategias de voz del alumnado que permitan a todos los alumnos/as implicarse en los procesos de diálogo y toma de decisiones, es necesario apuntar que estos espacios quedarían reducidos a experiencias figurativas si no van acompañados de acción (Fielding y Rudduck, 2002; Fielding y Bragg, 2003; Martínez Rodríguez, 2005; Bragg, 2007; Fielding, 2001 a; 2001b; 2011).

Este compromiso con la acción tiene diferentes acepciones, la más relevante de ellas es la que permite que las propuestas de los alumnos/as se lleven a cabo, siendo éstos testigos de dichas mejoras. Sin embargo, en ocasiones y por diversas razones, algunas de las propuestas no pueden ser implantadas o al menos no en este momento (no hay presupuesto, requiere de la acción de otros agentes como el ayuntamiento, etc.). Es en este caso en que cobra de nuevo especial relevancia el diálogo entre los maestros/as y los alumnos/as en el que se explique de manera comprensible para todos los alumnos/as las razones por las que sus propuestas no se pueden llevar a cabo en ese momento. Sólo desde la interpelación a dar respuesta a las propuestas del alumnado se puede producir un cambio real en la acústica de la escuela (Bernstein, 2000), es decir, podremos pasar de un ejercicio del poder sobre los demás al poder compartido entre adultos y alumnos/as (Arnot

y Reay, 2007).

8.1.5. Establecer el diálogo como elemento central de la vida de la escuela.

Como Arnot y Reay (2007) reconocen, las experiencias de voz del alumnado se caracterizan por buscar redistribuir el poder existente en la escuela, abandonando planteamientos basados en el “poder sobre los otros” para alcanzar cuotas mayores de “poder con los otros”. Esto requiere repensar las relaciones existentes entre docentes y alumnos/as. Una de las acciones que permiten este cambio es situar el diálogo como elemento central de dicha relación en vez de la fuerza de la autoridad presente en las relaciones jerárquicas. Al igual que Fielding (2011) y Oliveira (2009), defendemos que en estas iniciativas debe prevalecer el imperativo dialógico, entendiéndolo como la oportunidad de generar propuestas, debatirlas, refutarlas o aceptarlas tras un proceso de deliberación. Como apunta Lodge (2005), situar el diálogo como elemento que define y da sentido a las relaciones en la escuela implica la construcción de una narrativa compartida.

A través de las experiencias aquí documentadas, hemos ejemplificado cómo los centros han diseñado espacios de encuentro y diálogo de diverso alcance (centro, aula, interaulas, etc.) y con estructuras variadas (de participación directa, a través de representantes, mediada, etc.). Entre ellas, encontramos la asamblea como estrategia emergente. Sin embargo, no podemos olvidar que es necesario diseñar espacios que pongan en valor formas alternativas de comunicación y diálogo. Las asambleas se produjeron en diferentes niveles (aula, de centro, interaulas) (Fielding y Bragg, 2003; Bragg, 2007; Fielding, 2011) permitiendo que el diálogo se circunscribiera al aula y en otras ocasiones alcanzara el centro y los órganos de dirección y gestión escolar. Independientemente del nivel, las asambleas se convirtieron en el espacio de encuentro y diálogo. En ellas los alumnos/as tomaron decisiones acerca del objeto de mejora; organizaron el trabajo; diseñaron los procesos de investigación o conversaron sobre las conclusiones e ideas que surgían.

En el desarrollo de las mismas, hemos aprendido algunas lecciones esenciales que pueden ser extensibles a los demás espacios de diálogo:

- El ejercicio de un *rol docente* como facilitador del diálogo, atento a que no se produzcan relaciones de poder asimétrica entre los alumnos/as. En el proceso de aumentar los espacios de participación, las diferentes estrategias puestas en marcha se sitúan como oportunidades de *autogestión* por parte de los alumnos/as. Ellos/as deben ser los responsables de organizarlas, llenarlas de contenido y guiar su desarrollo. Esto no supone que los maestros/as no tengan un cometido, al contrario, su papel es esencial para el buen desarrollo de las mismas como agentes que facilitan su desarrollo, apoyan su desarrollo y eliminan las posibles barreras existentes.
- Es necesario identificar y *poner en evidencia los procesos de presión*

que algunos alumnos/as ejercen sobre sus compañeros/as. No todos los alumnos/as disponen inicialmente del mismo espacio de poder. Cuando decidimos iniciar un proceso de diálogo, las relaciones existentes en el grupo aula, y las diferencias de fuerza emergen. Así por ejemplo algunos alumnos/as ejercen presión sobre sus compañeros/as para que defiendan o rechacen las propuestas según su interés. Los docentes, debemos estar atentos a estos procesos que buscan imponer unas voces sobre el resto para situarlas como objeto de debate y reflexión compartida con el alumnado, de modo que alcancen cada vez mayores cotas de autorregulación en el proceso.

- Es necesario prestar atención sobre el *papel del moderador/a*. En ocasiones, cuando en los momentos iniciales de diálogo y deliberación, el alumnado comienza a levantar el tono y a producirse un diálogo poco organizado, es el moderador/a quien debe ser capaz de reconducir este diálogo. En ocasiones, los alumnos/as presentan dificultades en el desarrollo del papel de moderador ya que no se han producido experiencias ni momentos previos de aprendizaje de las mismas. En estos casos, el docente puede decidir acabar con el diálogo, reforzando su idea de que los alumnos/as ni saben, ni pueden dialogar ni moderarlo. Desde nuestro punto de vista, los espacios de diálogo son oportunidades para el aprendizaje de las competencias cívicas de diálogo y toma de decisiones del grupo aula, y también para el desarrollo de las habilidades de moderación. Unas competencias o habilidades dirigidas a promover el diálogo y favorecer que todos/as tengan oportunidad de expresar su opinión que requieren que durante el diálogo, el moderador/a analice cómo se está desarrollando el proceso con el objetivo de reconducirlo si es preciso. Un aprendizaje que se *aprenden desde la acción y desarrollo de espacios de diálogo*. Por tanto, lo que las experiencias aquí analizadas nos mostraron es la necesidad de acompañar a los alumnos/as en el desarrollo de este rol, evitando estilos *laissez faire*, en los que no ejercen ninguna función, o aquel en el que se ejerce un rol excesivamente directivo, llegando a adueñarse del espacio de deliberación de sus compañeros.
- *No usar la votación como sustituto del diálogo*. En algunas de las asambleas, tras un momento más o menos extenso de debate, algunos docentes optan por hacer uso de la votación como medio de toma de decisiones. Esto no sólo supone una limitación al desarrollo de un proceso deliberativo de toma de decisiones buscando el bien común (Grion, 2014), sino que además se presenta como un mecanismo de legitimación de las diferencias de poder.
- La necesidad de estar atentos a los *procesos de comunicación e información* entre los alumnos/as *representantes y sus compañeros/as*. En algunas ocasiones los espacios de diálogo entre los

alumnos/as que representan a sus compañeros, bien a través de la figura de delegados/as, subdelegados/as o representantes ocasionales. En esos casos, es de vital importancia que se diseñen espacios de encuentro, previos y posteriores, en los que los representantes puedan compartir con sus compañeros las propuestas, debatirlas y tomar decisiones conjuntas.

Cada experiencia, cada espacio de diálogo, nos ha mostrado un camino, un proceso de aprendizaje en el que es necesario continuar profundizando. El camino está iniciado a través de las iniciativas aquí documentadas, pero es necesario que esta relación dialógica, se traslade a otros ámbitos de la vida del aula y de la escuela. Debemos encontrar los caminos que nos ayuden modificar las relaciones de aprendizaje que se viven en las aulas hacia modos de relacionarse y decidir que tengan como referencia el “diálogo con” el otro (Alcoff 1991, 1992 citado en Fielding, 2004).

8.1.6. Experimentar nuevas relaciones entre docentes y alumnado favorece el desarrollo de nuevas formas de ser docente y alumno/a: un proceso de reconocimiento del otro.

En este punto, podemos preguntarnos si los espacios que se pusieron en marcha permitieron modificar las relaciones tradicionales del aula/escuela. Como bien sabemos, los cambios profundos requieren de tiempo y reflexión. En las iniciativas aquí documentadas, a través de las oportunidades de diálogo y toma de decisiones compartidas se ha experimentado un proceso de modificación de las relaciones de poder existentes. Esto se refleja, por ejemplo, en la posibilidad que el alumnado ha experimentado de poder situar en el centro de sus diálogos aspectos, por ejemplo el currículo, que antes les eran vetados. También se ha podido ver reflejado en el hecho de que las propuestas y decisiones de los alumnos/as han tenido un lugar privilegiado y una escucha atenta en espacios y órganos de decisión (Claustro y consejo escolar), en los que anteriormente no tenían presencia. Las experiencias desarrolladas han favorecido que los docentes experimentaran un rol menos directivo y los alumnos/as encontrasen mayores espacios de decisión. Una nueva forma de ser docente y alumno/a que implicó cambios en el modo de relacionarse entre ellos/as, apostando por relaciones menos jerárquicas y basadas en el diálogo.

Por otro lado, el proceso de análisis sobre las estructuras ya existentes en los centros se ha presentado como una oportunidad de cambio en las relaciones entre adultos y alumnado. Por ejemplo redefiniendo las funciones y espacios de relación de los delegados de clase. Inicialmente su campo de acción se limitaba al aula y en algunas clases no cumplían ninguna función, en la experiencia aquí relatada, su figura adquiere relevancia como depositario de las propuestas de sus compañeros/as y como interlocutores de pleno derecho con el equipo directivo. Un espacio de encuentro lleno de contenido entre el equipo directivo y el alumnado

que ha modificado el modo en el que se relacionaban, abandonando modos de interaccionar jerárquicos y unidireccionales por otros configurados como espacios de responsabilidad compartida y diálogo (Fielding, 2001 a; 2001b; 2011; Fielding y Bragg, 2003). Al mismo tiempo, ha permitido que el centro se replantease la presencia de los alumnos/as en los espacios de decisión en los que se decide el modo de organizar y funcionar la escuela. La presencia de relaciones más horizontales y menos jerárquicas de colaboración entre alumnos/as y maestros/as en los procesos de análisis y toma de decisiones, ha favorecido que los centros se acerquen a lo que Fielding (1999) denomina colegialidad radical. Esto es, una distribución real del poder, que ha pasado de estar limitado al ejercicio adulto a comenzar a generarse espacios de decisiones compartida.

Por otro lado, cuando los docentes han ejercido de un rol de menos protagonista, han tenido la oportunidad de observar los procesos de relación y aprendizaje que se producían en su aula o centro y que antes quedaban invisibilizadas por la directividad y control adulto. Han podido reflexionar sobre el modo en el que los alumnos/as se relacionan, las estrategias de control y exclusión que utilizan los alumnos/as con sus compañeros/as. Es, a través de los espacios de diálogo generados en las experiencias, cuando los docentes han adoptado una comprensión más profunda sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y el modo en el que sus alumnos/as aprenden. Una vez que los docentes, han ido superando los roles que tradicionalmente llevaban a cabo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, han podido observar las posibilidades de aprendizaje que se derivan de aumentar la autonomía y el espacio de acción del alumnado a través de estrategias más activas. Así aquellos docentes que han mostrado una mayor apertura al diálogo han tenido la oportunidad de comprender y conocer mejor a sus alumnos/as y cómo aprenden. A través de la puesta en marcha de procesos de investigación por parte de los alumnos/as sobre su realidad más próxima, los docentes han experimentado una nueva forma de ser docente y alumno/a. Mientras que sus alumnos/as han percibido que sus docentes son personas comprensivas, que les escuchan y tienen en cuenta sus opiniones, favoreciendo así la comprensión mutua (Mitra, 2001).

Al mismo tiempo, al dialogar y deliberar con los alumnos/as, los maestros/as han visto modificada la imagen que de estos tenían. Aquellos que iniciaban este camino desde concepciones de infancia próximas a ideas de inmadurez, han observado cómo sus alumnos/as, desde su papel de testigos expertos (Rudduck y Flutter, 2007; San Fabián, 2008; Parrilla, 2009), poseen una mirada privilegiada y profunda sobre la realidad educativa y la capacidad de analizarla y ofrecer propuestas de cambio. Este aspecto es especialmente relevante en el caso de los alumnos/as que son tradicionalmente silenciados. Las iniciativas en las que participaban alumnado con dificultades de aprendizaje o alumnos/as de menor edad, han permitido a los maestros/as observar cómo, cuando los alumnos/as disponen del espacio y las estrategias adecuadas para hacer propuestas y tomar decisiones, su agencia se ve ampliada. De este modo, los docentes han modificado

su imagen sobre las posibilidades de los alumnos/as con mayores dificultades interpe­lándoles a incorporar a su acervo pedagógico estrategias y procesos educativos más inclusivos dado que han podido experimentar como, tal y como describimos en el caso de uno de los alumnos/as participantes en este trabajo S., cuando los alumnos/as se sienten escuchados y tienen oportunidades de éxito en la escuela, aumenta su motivación y responsabilidad con su aprendizaje (Harding, 2001; Mitra, 2001; Kincheloe, 2007; Thomson, 2007). Afirmamos junto a Macbeth (2004 citado en Martin, Worrall y Dutson-Steinfeld, 2005), que estas iniciativas supone el reconocimiento de la voz de los alumnos/as sin excepción como una “voz con agencia”.

Una oportunidad de reconocimiento y empoderamiento (Kincheloe, 2007) como sujeto con el conocimiento y posibilidad de aportar reflexiones relevantes al diálogo, que también ha tenido lugar entre el alumnado. En las iniciativas en las que han estado involucrados alumnos/as de diferentes niveles educativos, los de mayor edad partían de una doble consideración: por un lado, que las ideas y propuestas de los alumnos/as de menor edad no iban a ser tan relevantes y útiles como las suyas, y por otro, que los alumnos/as más jóvenes iban a necesitar de su ayuda. Un ejemplo lo encontramos en la iniciativa interaulas donde los alumnos/as de 6º inician el proceso con la consideración de que deben ser el apoyo de los alumnos/as de 2º. Sin embargo, tanto a lo largo de la experiencia, como en las reflexiones finales, se ha observado un cambio en esta idea inicial. En sus discursos se refleja cómo, los alumnos/as de 6º se han visto sorprendidos por las ideas y conocimientos que tienen sus compañeros/as de menor edad y cómo el proceso de ayuda ha sido bidireccional.

En definitiva, las iniciativas de voz del alumnado aquí analizadas se presentan, como defiende Prieto (2005), como prácticas transformadoras de la forma de entender la escuela, el aprendizaje, la relación educativa y a uno mismo. Al tiempo que una oportunidad para reflexionar sobre los procesos educativos y el papel que cada uno de los agentes tiene en el mismo, más allá del marco de estas iniciativas concretas.

8.1.7. La experimentación de nuevos roles por parte de los profesionales del apoyo educativo.

Como señalábamos anteriormente, escuchar la voz de todos los alumnos/as supone diseñar procesos educativos inclusivos donde las estrategias y apoyos se encuentren al servicio de las propuestas de los alumnos/as. En este contexto, esta investigación nos ha mostrado que es de vital importancia reflexionar sobre cuál es el papel que tiene los profesionales del apoyo educativo, en particular, de los orientadores educativos y los maestros/as de atención a la diversidad.

En algunas de las experiencias aquí documentadas, los maestros/as de atención a la diversidad partían desde una visión de su trabajo ligada a lo que denominamos apoyo terapéutico (Parrilla, 1996). Su acción iba destinada a aquellos alumnos/as con mayores dificultades quienes, previo informe

psicopedagógico, recibían un programa para superarlas. En definitiva, se definía por ser un trabajo que ponía el énfasis en el alumno/a y sus dificultades y que buscaba darlas respuesta de manera individual para cada alumno/a desde su papel de experto. Sin embargo, durante su participación en estas iniciativas, estos profesionales abandonaron este rol técnico para convertirse en profesionales que apoyaban los procesos de diseño de las estrategias de consulta y deliberación desde una consideración inclusiva. Es decir, aportaban en el grupo de trabajo su particular conocimiento para que las estrategias y formatos no excluyeran a ningún alumno/a y fueran abiertos y con capacidad de responder a la diversidad. Por otro lado, se convertían con su acción en facilitadores de la implicación de los alumnos/as en los procesos de participación comunes, tal y como explicamos anteriormente. De este modo, lo que proponemos es un rol de los maestros/as de apoyo como facilitadores de experiencias comunes para todos los alumnos/as y no como “expertos” que buscan atender las dificultades de cada alumno/a individualmente.

En el caso de los orientadores/as de centro, proponemos un principio de acción similar, fortaleciendo su función de asesoramiento en oposición a un enfoque técnico en el que el diagnóstico de dificultades y la propuesta de acciones de intervención especializada definen su trabajo (Calvo, Haya y Susinos, 2012). De este modo, los orientadores/as, como parte del equipo de trabajo, han aportado su particular mirada a los procesos de análisis y reflexión sobre la cultura participativa del centro. Lo cual es valioso para comprender y desarrollar los procesos de voz del alumnado.

Consideramos que los orientadores/as se sitúan como profesionales con un perfil óptimo para asumir el rol de “amigo crítico”, que en las experiencias aquí documentadas llevamos a cabo las investigadoras, incorporando reflexiones o ideas alternativas que permitan ampliar los espacios de participación existentes. Los orientadores/as, como profesionales internos a los centros, poseen un conocimiento único y complementario desde la perspectiva de centro que complementa la visión de aula de la que disponen los docentes. Esta investigación no busca la dependencia de los investigadores, reforzando roles tradicionales de investigación, sino que los centros asuman como propio el compromiso con la voz de los alumnos/as. Por ello, favorece que el papel de los orientadores/as educativos se aproxime al de realizar un asesoramiento comprometido con los procesos de voz del alumnado (Rodríguez Romero, 2008), al mismo tiempo que facilitar el encuentro. Sin embargo, al igual que se debió cuidar que los investigadores no silenciaron la voz de los maestros, también debe ser tenida en cuenta en el caso de los orientadores quienes, muchas veces tienden a ser vistos como especialistas en atención a la diversidad y promotores de respuestas cerradas desde un enfoque terapéutico. Una imagen del papel de orientador que se aleja de la de amigo crítico aquí defendida (Calvo, Haya y Susinos, 2012).

En definitiva, lo que proponemos como principio de acción es un rol de orientación que favorezca su función de asesoramiento y apoyo de los procesos de

mejora al tiempo que depositarios de los aprendizajes realizados en las iniciativas sobre cómo ampliar los espacios de voz del alumnado.

8.1.8. La presencia de un equipo directivo que ejerza un liderazgo pedagógico

Para finalizar, nos gustaría detenernos en un último elemento clave: la necesidad de un equipo directivo que asuma el proyecto de voz del alumnado como propio, favoreciendo la creación de estructuras de participación y ejerciendo un liderazgo democrático en la escuela.

Cuando buscamos que las experiencias de voz del alumnado trasciendan la voluntariedad de un docente o los muros de un aula y se convierta en un rasgo de identidad de la cultura de la escuela, estamos situando a los centros educativos en el centro de la reflexión y mejora (Bolívar, 2010). Se inicia, por tanto, un análisis de la organización y funcionamiento escolar para comprender qué aspectos se sitúan como barreras y/o facilitadores de la voz del alumnado y promover alternativas. En este proceso de repensar la escuela y situarla como eje de mejora, tiene un papel relevante el modo en el que se ejerce la dirección escolar (Fullan, 2002; Bolívar, 2010). El ejercicio de la dirección, tal y como señala Hopkins (2009), es cada vez más compleja atendiendo a las actuales condiciones legislativas que convierten al director/a en un representante de la administración en el centro y delimita sus funciones al cumplimiento, desde posicionamientos autoritarios y jerárquicos, de las prescripciones burocráticas (Gairín, 2008).

En este contexto, las iniciativas de voz del alumnado se presentaron como oportunidades para repensar la función directiva como un agente con la capacidad de promover un proyecto educativo de centro que tenga entre sus señas de identidad la participación del alumnado y la implicación de toda la comunidad educativa.

Lo que las experiencias aquí documentadas nos han mostrado, es la necesidad de que los directores/as practiquen un liderazgo que contribuya, a dinamizar, apoyar y animar procesos de mejora (Murillo, 2006). Por ejemplo, eliminando barreras en los modos de organización escolar que suponían una dificultad en los procesos de consulta y deliberación, flexibilizando los horarios escolares fraccionados o la lógica de trabajo por aulas para favorecer espacios de encuentro entre el alumnado de diferentes edades. Un equipo directivo que actúa como facilitar y apoyo, situando los aspectos organizativos y de funcionamiento de la escuela al servicio de las experiencias de mejora.

Por otro lado, los directores/as deben contribuir a la construcción de una cultura escolar basada en el compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en su funcionamiento y organización (dirección distribuida) (Macbeath, 2005). Esto no supone la desaparición de la figura del director/a, ni la delegación de funciones en otros docentes, sino una redefinición hacia lo que Fielding (2006) denomina un liderazgo emancipatorio. Un liderazgo que se caracteriza por la promoción de formas de trabajo y aprendizaje mutuo entre

alumnos y docentes, de una cultura escolar basada en el diálogo y la reflexión colectiva, la posibilidad de que los alumnos lideren propuestas de cambio y diálogo, y donde cada una de las decisiones sea explicada y argumentada.

8.2. Acerca del proceso de investigación sobre voz del alumnado: un proceso lleno de dilemas al que dar respuesta como investigadora.

En este apartado me gustaría realizar una mirada sobre cómo se llevó a cabo el proceso de construcción de los datos y análisis a través de los dilemas o dudas que, durante dicho proceso, me surgían. En el marco metodológico se explica que la elección de una investigación cualitativa con perspectiva etnográfica supone un posicionamiento ético con los sujetos, con el contexto y con el propio proceso y objetivo de la investigación. Una elección y un compromiso que a lo largo de la investigación ha debido ser revisado constantemente especialmente en los momentos de trabajo en el campo y análisis de los datos.

En el proceso de diseño y definición de los momentos de producción de información (observaciones, entrevistas o estancia en las escuelas), es decir, desde mi mesa de trabajo, veía con claridad (ahora sé que engañosa) cómo llevar a cabo el diálogo entre la perspectiva del investigador (ETIC) y la de los sujetos (EMIC) (Díaz de Rada, 2007). Necesitaba de la mirada compartida con los sujetos, entendiendo que su forma de mirar y explicar la realidad era enormemente relevante y complementaria con la mía como investigadora (Hammersley y Atkinson, 1994; Díaz de Rada, 2007), para comprender con mayor profundidad la realidad estudiada: los procesos de voz del alumnado en escuelas de infantil y primaria. Sin embargo, una vez que entré en el campo, en las escuelas, las aulas, en el diálogo con docentes, orientadores y alumnado, descubrí que no iba a ser tan sencillo, que el proceso de diseño y la definición de mi propio rol se veían interpelados por la realidad y los sujetos. Sin lugar a dudas experimenté lo que en los libros y manuales señalaban sobre el rol del investigador cualitativo: que su papel no era el de aplicador de un método o técnica, sino que el proceso de investigación se iba a ver determinado e influido por el contexto y por mi propia persona.

Probablemente por mi forma de ser o por mi experiencia previa al frente de grupos de niños/as y jóvenes, durante el desarrollo de las experiencias mi primer impulso era el de intervenir, mostrar, ejemplificar en la acción. Era consciente de cómo debía comportarme como investigadora, lo había leído y reflexionado en numerosas ocasiones, sin embargo, en algunas circunstancias me descubrí a mí misma intentando detener el impulso de intervenir en la actividad, de dirigir, o al menos participar activamente en el desarrollo de las asambleas, o de apresurar la respuesta en una entrevista. Debía dejar el espacio y tiempo necesario para obtener la respuesta a una pregunta o para que los maestros/as experimentaran las estrategias de voz del alumnado que después serían objeto de diálogo y análisis compartido en el grupo de trabajo. Por ello, cuando los docentes buscaban mi

aprobación y me pedían que les sirviera de modelo llevando a cabo una asamblea con los alumnos/as, debía dedicar un tiempo a recordarme a mí misma que mi papel no era “mostrar”, como quién dice a quién no sabe qué debe hacer, juzgar, dar aprobación, ni servir de modelo. Me recordaba mi compromiso de respeto a sus ideas, acciones, tiempos y elecciones de los sujetos así como el papel de compañera crítico del proceso. Si durante el desarrollo de las asambleas yo hubiera intervenido desplazando a las maestras/os, estaría ejerciendo un rol de experta y los maestros/as hubieran percibido de mí un juicio sobre ellos de incapacidad. Una opción alejada totalmente de mis pretensiones y posicionamientos.

En este punto, fue esencial la creación del equipo de trabajo en el que estábamos presentes los maestros/as y las investigadoras, como un espacio de diálogo y reflexión posterior que nos permitía analizar y proponer cambios en los procesos de diálogo emprendidos. Sin embargo, en este grupo hubo un aspecto, el establecimiento de los roles que cada uno de los miembros, que requería que romper con las ideas preconcebidas del papel de los investigadores como “expertos” y de los docentes como prácticos que no pueden generar conocimiento. Estos grupos de trabajo, supusieron el reconocimiento de la capacidad de los maestros/as para analizar la realidad educativa, en este caso, la participación del alumnado, y encontrar respuestas desde la colaboración y ayuda mutua (Parrilla, 2004). Si bien, desde el momento inicial establecimos estos roles, a lo largo del proceso de trabajo tuvimos que volver sobre el mismo, ya que la tendencia era solicitarnos respuestas cerradas y actividades prediseñadas a las investigadoras.

Esta dicotomía constante entre no formar parte de la puesta en acción pero sí de ser compañera de los procesos de reflexión sobre la misma, se veía reflejado con claridad en mi doble papel como investigadora: por un lado, documentando las experiencias de participación que los centros ponían en marcha, por el otro, como parte del equipo de trabajo que, junto con los maestros, diseñaba las estrategias y procesos de acción. De este modo, no era una investigadora externa al contexto que documentaba desde la distancia una experiencia en un contexto desconocido. No era extraña totalmente por dos razones: la primera porque aunque no soy nativa en ese contexto, no pertenezco al grupo de alumnos/as ni de maestros que trabaja en esa escuela/aula/experiencia en concreto, investigo en escuelas de Cantabria, un sistema educativo que conozco al haber estudiado y haber sido formada como maestra y orientadora en él. La segunda razón porque había formado parte del proceso de diseño de la acción, conocía las razones por las que habíamos optado por una u otra estrategia así como los puntos críticos de la acción. Por lo tanto, la acción que lideraban las maestras no me era totalmente ajena, tenía ideas previas sobre lo que podía suceder y cómo trabajar.

Mi papel era por tanto, un camino intermedio entre ser una extraña (ETIC) pues no pertenecía a ese contexto, y ser un miembro del equipo de trabajo junto con las maestras (EMIC). Este equilibrio fue complicado, en ocasiones me aproximaba más al de ETIC cuando decidía no ser un agente activo con el alumnado y en otras más al EMIC, cuando, como un miembro más del equipo de

trabajo, participaba del diseño de las estrategias y de la posterior reflexión. Esta situación, me planteó en muchos momentos la disyuntiva de hasta donde debía influir en el desarrollo y en qué punto debían ser los maestros/as los que tomaran la iniciativa. La respuesta no es única para todas las iniciativas, dependía del momento del proceso, de la necesidad de ayuda que los maestros/as necesitaran y de los propios límites que yo como investigadora me ponía. Unos límites marcados por dos aspectos claves: no era una mera aplicadora de un método concreto de recogida de datos, y por tanto, tenía un margen de acción y cambio en el proceso y en segundo lugar, por un compromiso de respeto a los sujetos, sus discursos y su realidad.

Otro de los dilemas o reflexiones que acompañaron constantemente el proceso fue que como investigadora tengo ideas, prejuicios, valores y actitudes propios sobre la escuela, el papel de los maestros/as y alumnos/as, las experiencias, etc., que interactúan con las ideas, prejuicios, valores y actitudes de los sujetos presentes en el campo de estudio. Es fruto de esta interacción, su explicitación y reflexión donde surgen las claves que han configurado las experiencias, dos miradas complementarias, pero necesarias, sobre el objeto de estudio para comprender en profundidad cómo se desarrolla la voz del alumnado. Esta complementariedad de miradas buscando el equilibrio resultaba cada vez más complicada porque, al optar por una investigación que implicaba pasar largos períodos de tiempo en el campo, terminé involucrada en el contexto. Las escuelas, aulas, los alumnos/as y docentes, los espacios, a medida que convivía en y con ellos/as me implica más, me convertía en ocasiones en una más, ya nadie se extrañaba de mi presencia, conocía todos sus nombres, etc. Esto me permitía comprender mejor el contexto, los intereses, ideas y acciones de los protagonistas, pero también me recordaba con insistencia la necesidad que tenía de alejarme del campo, volver a la mesa de trabajo, para reflexionar sobre lo que pasaba haciendo explícito cómo mis ideas, sentimientos y cercanías podían influir sobre dicho análisis (Díaz de Rada, 2007). Necesitaba analizar con honestidad los datos recogidos y situar el sentido y significados que adquiere para los sujetos la experiencia de voz del alumnado como elemento esencial de análisis.

Del mismo modo, esta construcción conjunta investigador-sujeto no sólo se presenta en el análisis y redacción de conclusiones sino que estaba presente a lo largo del propio diseño y desarrollo de las experiencias. Como investigadora sabía qué quería conseguir y algunas de las claves para alcanzarlo pero también que no existía un camino único por el que transitar; más bien, mi interés consistía en el estudio de los fenómenos singulares y únicos sobre la voz del alumnado que se llevaban a cabo en cada escuela (Geertz, 1983; Angrosino, 2012). En definitiva, cada iniciativa suponía un proyecto único e irrepetible. Esto suponía compartir el control y el poder en la experiencia, donde la relación entre investigadora y sujetos, adquiere toda su complejidad e incertidumbre. Una relación que se define por ser frágil y en construcción constante pero al mismo tiempo se sitúa como aspecto central, ya que para poder comprender en profundidad las experiencias de voz del

alumnado que se estaban desarrollando era necesario acceder a la visión e interpretación que los sujetos implicados hacían de la misma. El acceso a sus discursos se construye desde la interacción investigadora-sujeto/s, maestros/as o alumnado, por lo que el establecimiento de la relación es una parte esencial en el desarrollo de la misma. Dado que yo no formo parte del equipo de docentes ni de alumnos/as y no existía relación previa, los primeros contactos fueron determinantes para establecer una interacción honesta y respetuosa con el otro/a, cualquier situación que incomodara a los sujetos, en la que se sintieran juzgados o utilizados, podía suponer una ruptura o distancia. Esta fragilidad de la relación está presente a lo largo de toda la investigación, así me encontraba constantemente realizando un ejercicio de comprensión de sus acciones y palabras desde el respeto, al tiempo que apostando por una mirada crítica de las mismas. Así cuando se producía el momento de compartir las reflexiones surgidas en las observaciones o entrevistas, he tenido que ser especialmente cuidadosa con el modo de presentar las ideas siendo muy respetuosa con el otro/a y haciendo evidente que buscaba comprender su visión no juzgarle. Este respeto a las ideas y acciones de los sujetos se produjeron individualmente, pero también en el conjunto, es decir, mi compromiso era el de ser honesta y respetuosa con cada uno de ellos/as pero también con el compromiso de recoger la multiplicidad de voces de la escuela, adultos y alumnado, y la diversidad dentro de estos dos colectivos, lo que en algunos momentos me llevo a confrontar las ideas de los adultos con las de los propios alumnos/as.

Todas estas reflexiones sobre el propio proceso de investigación y mi posicionamiento en el mismo, me recuerdan que como investigadora debo revisar constantemente mi acción y decisiones, desde un posicionamiento ético con la realidad estudiada y con los sujetos teniendo una especial sensibilidad con los puntos de vista y voces de los sujetos que tradicionalmente han sido silenciados en los procesos de investigación (Becker, 1996).

8.3. Algunas líneas de trabajo futuro.

De todos los capítulos y reflexiones que aquí hemos ofrecido, se desprende que la construcción de escuelas más democráticas e inclusivas es un largo camino. Un camino que hemos iniciado con esta investigación pero que tiene por delante múltiples caminos que recorrer. A continuación recojo algunos de esas posibilidades pero consciente de que éste es un proceso abierto que iremos construyendo juntos adultos y alumnado.

- Continuar profundizando en los procesos de voz del alumnado en la etapa de educación infantil con el propósito de seguir profundizando en el conocimiento de estrategias que nos permitan desarrollar una pedagogía de la escucha con aquellos alumnos/as que por su edad, no disponen del lenguaje hablado.
- Analizar y documentar las experiencias de voz del alumnado emprendidas

en otras etapas educativas, principalmente aquellas consideradas como de segunda vía, para aprender sobre las características idiosincráticas que presentan las iniciativas en estas etapas.

- Profundizar en el diseño y desarrollo de estrategias de consulta y deliberación que tengan como formato de comunicación las imágenes, tanto de fotografías como de video, los entornos tecnológicamente mediados o el lenguaje dramático.
- Acompañar las experiencias de voz del alumnado emprendidos por profesionales en ejercicio a través del uso de la guía de Buenas Prácticas presentada en este trabajo o su uso en los procesos de formación inicial y permanente.
- Trasladar lo que hemos aprendido sobre los procesos de participación y voz del alumnado a otros contextos de la vida de las personas: asociaciones de tiempo libre o de vecinos, colectivos que trabajen en la reivindicación y defensa del derecho de a participar en los procesos de toma de decisiones sobre los aspectos de su vida, su barrio, su comunidad más extensa, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre Cauhé, S. (1995). Entrevistas y cuestionarios. En A. Aguirre Baztán (Ed.). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural* (pp. 171-180). Barcelona: Marcombo.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press
- (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- (2003): Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. En Actas del Congreso Guztientzako Eskola (2003). *Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva*. (pp19-36).Vitoria: País Vasco.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (1999). Inclusion and exclusion in schools: Listening to some hidden voices. En Ballard, K (Ed.). *Inclusive education: international voices on disability and justice* (pp 139-151). London: Falmer Press.
- (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge
- Ainscow, M., y Miles, S. (2008): Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?. *Perspectivas*, 38(1). 17-44
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Angulo, J.F (1994): ¿A qué llamamos curriculum?. En Angulo, J.F y Blanco, N (coord): *Teoría y desarrollo del curriculum*. (pp 17-29). Málaga: Aljibe.
- Apple, M., y Beane, J. (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Arias, M. (2000). Triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Enfermera*, 18 (1). 37-57.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva. Una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- (2004): La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Revista Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7 (2). 25-40
- Arnot, M. (2006). Gender voices in the classroom. En Skelton, C., Francis, B. Y Smulyan, L. *The sage handbook of gender and education*. (pp407-421). London: Sage.
- Arnot, M. y Reay, D. (2007). A Sociology of Pedagogic Voice: Power, inequality and pupil consultation. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3). 311-325.
- Asamblea General Naciones Unidas, (1989): *Convención sobre los Derechos del Niño*.
- Bahou, L. (2011). Rethinking The Challenges and Possibilities of Student Voice and Agency. *Educate. Special Issue*. 2-14
- Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa en educación, ¿comprender o transformar? *RIE*, 20. 7-36.
- Becker, H. (1996). The epistemology of qualitative research. En Jessor, R., Colby, A.,

- Shweder, R. (Eds.). *Ethnography and human development: context and meaning in social inquiry* (pp53 – 71). Chicago: University of Chicago Press
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Lanham: Rowman & Littlefield publishers.
- Bisquerra, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial la Muralla.
- Blumer, H. (1954). What is wrong with social theory? *American Sociological Review*, 18. 3-10.
- Bolívar (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En Medina, A (coord.): *El liderazgo en educación*. (pp. 25-46). Madrid: UNED.
- (1999): El currículum como un ámbito de estudio. En Escudero Muñoz, J.M. (1999): *Diseño, desarrollo e Innovación del currículum*. (pp 27-34).Madrid: Síntesis.
- (2002), '¿De nobis ipsis silemus?': epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1).
- (2005): ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política educativa, escuela y aula. *Educación y sociedad*, 26 (92). 859-888.
- (2006). *Identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- (2007). *Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación Ecoem.
- (2010). Liderazgo para el aprendizaje. *Organización y Gestión Educativa*, 18(1), 15-20.
- Bragg, S (2001). Taking a Joke: learning from the voices we don't want to hear. *Forum*, 43 (2). 70-73.
- (2007): "It's not about systems, it's about relationships": Building a listening culture in a primary school. En Thiessen, D & Cook-Shater, A. *International handbook of student experience in elementary and secondary school*. (659-680). Netherlands:Springer.
- (2007b) 'But I listen to children anyway!'—teacher perspectives on pupil voice. *Educational Action Research*, 15(4). 505-518.
- Brenda McMahon & John P. Portelli (2004). Engagement for What? Beyond Popular Discourses of Student Engagement. *Leadership and Policy in Schools*. 3 (1), 59-76.
- Brown (2001). Focus on ... a school working with Project 2. Communicating... *The ESRC Network Project Newsletter*; 1. www.consultingpupils.co.uk (Consultado por última vez 10 octubre de 2015)
- Bullock, K & Wikeley, F(2001): Personal Learning Planning: strategies for pupil learning. *Forum*. 43 (2). 67-69
- Cabrera, P. (2004). *Qué es una buena práctica*. Instituto de Gobierno y Políticas Públicas (IGOP). Disponible en: www.caritaspamplona.org (Consultado por

- última vez 10 octubre de 2015)
- Calvo Álvarez, M^a I. (2009). Participación de la comunidad. En: Sarto Martín, M^a P y Venegas Renaud, M^a E.(Coords). *Aspectos clave de la educación inclusiva*. (pp. 41-59). Salamanca: INICO.
- Calvo, A., Haya, I., Susinos, T. (2012). El rol del orientador en la mejora escolar. Una investigación centrada en la voz del alumnado como elemento de cambio. *Revista de Investigación en Educación*, 10 (2). 7-20.
- Calvo, A., Haya, I. Y Rodríguez-Hoyos, C. (2010). Cuando el alumnado dice: "Queremos participar". Una investigación sobre mejora escolar en educación infantil. En A. Manzanares (ed.). *Organizar y dirigir en la complejidad instituciones educativas en evolución. Actas del XI Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas* (pp. 1-13). Madrid: Wolters Kluwer.
- Calvo, A. y Susinos, T. (2010). Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado: mejorar la universidad indagando la experiencia. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14 (3). 75-88.
- Ceballos, N. (2014). La voz del alumnado como herramienta de mejora docente en la escuela inclusiva: análisis de guías de buenas prácticas. *Actas del congreso. II Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado. Aprendizaje y evaluación de competencias en la formación del profesorado*.
- Ceballos, N. y Saiz, A. (2014). Student voice's experiences for teacher development: an analysis of good practice guidelines. *Actas del congreso The European Conference on Education 2014 (ECE2014)*.
- Ceballos, N. y Susinos, T. (2011). *Una propuesta organizativa de las iniciativas de participación y voz del alumnado: análisis de experiencias publicadas en el ámbito español*. Disponible en:
<http://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/1158/Ceballos%20L%C3%B3pez,%20Noelia.pdf?sequence=1> (Consultado por última vez el 23 de Agosto de 2015)
- Connell, R.W (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata
- CP La Navata (2010). Ser partícipe de un proyecto común. *Cuadernos de Pedagogía*, 407. 86-88
- Comité de los Derechos del Niño (2010). *Examen de los informes presentados por los Estados partes en virtud del artículo 44 de la Convención*. Disponible en:
<https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/Observaciones.pdf>
(Consultado el 9 de septiembre de 2015).
- Consejería de Cantabria (2007). *Modelo de orientación en Cantabria*. Disponible en:
http://www.educantabria.es/docs/planes/orientacion/DEFIN-MODELO_ORIENTACION_OCTUBRE_06.pdf?phpMyAdmin=DxoCAdBlc%2CANuNIkvc-WZcMiFvc (consultado por última vez el 10 de octubre de 2015).
- Contreras, J. y Pérez De Lara, N.(2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid:Morata.
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, Presence, and Power: "Student Voice" in

- Educational Research and Reform. *Revista Curriculum Inquiry*, 36 (4). 359-390.
- (2007). Translating researchers: re-imagining the work of investigating students' experiences in school. En Thiessen, D. y Cook-Shater, A.(2007). *International handbook of student experience in elementary and secondary school*. (pp 829-871) Netherlands:Springer.
- Crane, B (2001). Revolutionising School-based Research. *Forum*, 43 (2). 54-55.
- Cruddas, L (2001). Rehearsing for Reality: young women's voices and agendas for change. *Forum*, 43 (2). 62-66
- Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (1999). Construir la institución para la primera infancia como foro de la sociedad civil. En Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. *Más allá de la calidad en educación infantil*. (pp 116-140)Barcelona: GRAÓ. Colección Biblioteca de Infantil.
- Decreto 33/2009, de 16 de abril, por el que se regula la formación permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Cantabria*
- Del Castillo, G (2011). Aulas abiertas y el derecho a aprender. *Cuadernos de Pedagogía*. 407. 76-78.
- Del Rincón, D, Latorre, A., Arnal, J y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid:Dykinson.
- Department For Children, Schools And Families (2008). *Working Together: Listening to the voices of children and young*. Disponible en: <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DCSF-00410-2008.pdf> (Consultado por última vez el 10 de octubre de 2015)
- Denzin, N. K. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition*. Thousand Oaks: Sage Publications
- Díaz de Rada, Á. (2007). *Etnografía y técnicas de investigación antropológica*. Madrid: UNED.
- (2010): *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid:Trotta.
- Duran, D. y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales. De la teoría a la práctica*. Barcelona:Graó.
- Escudero, J. (2009). «Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa». *Revista del currículum y formación del profesorado*, 13 (3). 107-143.
- Eder, D. y Fingerson, L. (2002). Interviewing Children and Adolescents. En Gubrium, J.K. y Holstein, J.A.. *Handbook of Interview Research*. London: Sage.
- Fielding, M.(1999): Radical Collegiality: affirming teaching as an inclusive professional practice. *Australian Educational Researcher*, 26(2). 1-34.
- (2001). Students as radical agents of change. *Journal of educational change*, 2. 123-141.
- (2001b). Beyond the Rhetoric of Student Voice: new departures or new

- constraints in the transformation of 21st Century schooling? *Forum*, 43 (2). 100- 109.
- (2004). Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30 (2). 295-311.
- (2006). Leadership, radical student engagement and the necessity of person-centred education. *International Journal of Leadership in Education*, 9(4). 299-313.
- (2008). Personalisation, education and the market. *Soundings*, 38. 56-69.
- (2011): La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25,1). 31-61.
- (2012). Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de Educación*, 359. 45-65.
- Fielding, M. y Bragg, S. (2003). *Students as researchers. Making a difference*. Cambridge: Pearson Pub.
- Fielding, M. y McGregor, J. (2005). Deconstructing student voice: new spaces for dialogue or new opportunities for surveillance?. En las Actas del *Symposium Speaking up and speaking out: International perspectives on the democratic possibilities of student voice*.
- Fielding, M. y Moss, P. (2011). *Radical Education and the Common School: a democratic alternative*. London: Routledge.
- (2012). Radical democratic education. *Actas del congreso American Sociological Association. Emancipatory projects, institutional designs, posible futures*. Disponible en:
<http://www.ssc.wisc.edu/~wright/ASA/Fielding%20and%20Moss%20Real%20Utopia%20Proposal%20--%20democratic%20education%20--%20executive%20summary%20.pdf> (Consultado por última vez el 10 de octubre de 2015).
- Fielding, M. y Prieto, M. (2001). The central place of students voice in democratic renewal: A chilean case study. En Schweissurth, M., Davies, L. y Harver, C.(eds). *Learning democracy and citizenship*. Londres: Syposium Books.
- Fielding, M., Rudduck, J. (2002). The transformative potential of student voice: confronting the power issues. Actas del congreso *Symposium Student Consultation, Community and Democratic Tradition*.
- Fontana A., Frey, J. H. (1994). Interviewing: The Art of Science. En Denzing, N.K., Lincoln, Y.S. (eds). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid:Morata.
- Flutter, J. (2006). This place could help you learn': student participation in creating better school environments. *Educational Review*, 58 (2). 183-193.
- Flutter, J (2007A): Student voice, student engagement, and school reform. En Thiessen, D y Cook-Shater, A. (2007). *International handbook of student*

- experience in elementary and secondary school.* (587-610) Netherlands: Springer.
- (2007B): Teacher development and pupil voice. *The curriculum Journal*, 18 (3). 343-354.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom :ethics, democracy, and civic courage*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gairín, J. (2008). El agente de cambio en el desarrollo de las organizaciones. *Enseñanza*, 26. 187-206.
- Gaitán, L (2010). Ser niño en el siglo XXI. *Cuadernos de pedagogía*, 407. 12-16.
- Gallego, C. (2000). El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva. *Revista de Educación*, 327. 83-105.
- Geertz, C. (1983). *Local Knowledge: Further Essays in Interpretative Anthropology*. Nueva York: Basic Books.
- Gemma C. y Grion V. (Eds.) (2015). *Student Voice. Pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative.* (pp 131-144). Barletta: Cafagna.
- Goetz, J.P. Y Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goodman, J. (1992). *Elementary schooling for critical democracy*. New York: State University of New York Press.
- González, M. T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (4). 10-31.
- Graden, L. y Bauer, M. (2001). Enfoque colaborativo para apoyar al alumnado y profesorado de aulas inclusivas. En S. Stainback y W. Stainback (Eds.). *Aulas Inclusivas* (pp103-117). 2ª edición. Madrid: Narcea.
- Gribble, D (2010). Enseñar las lecciones equivocadas. *Cuadernos de pedagogía*, 407. 36-39.
- Grion, V. (2014): Meanings of 'student voice' in Italy: Emerging experiences and practices. *Connect*, 207.19-22.
- Grion, V. y Cooh-Sather, A. (2013). *Student voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Italia : Guerini Scientifica
- Grion, V. y Manca, S. (2015): Voci e silenzi in un'esperienza di Student Voice mediata dai social network. *TD Tecnologie Didattiche*, 23 (2). 70-80
- Gunter, H. y Thomson, P. (2007). Learning about student voice. *Support for Learning* 22 (4).181-188.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Harding, C. (2001). Students as Researchers is as Important as the National

- Curriculum. *Forum*, 43 (2). 56-57.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hart, R. (1992). *Children's participation. From tokenism to citizenship*. Italia:UNICEF.
- Haya, I. (2011). Dar voz al alumnado en la construcción de escuelas inclusivas: dos estudios de caso sobre proyectos locales de mejora. Tesis doctoral. Universidad de Cantabria.
- Hodder, I. (1994). The Interpretation of Documents and Material Culture. En Denzin, N.K. y Lincoln, S.L. (eds). *Handbook of Qualitative Research*, (pp. 393-402). London: Sage.
- Hopkins, D. (2009). L'emergència del lideratge del sistema. *Debats d'Educació*, 12. Barcelona: Fundació Jaume Bofill – UOC.
- Imbernon, F. (Coord) (2007). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Grao.
- Imbernon, F. (2012). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado: Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona:Grao
- Kimchi J., Polivka B., Stevenson J. S. (1991). Triangulation: Operational Definitions. *Methodology Corner. Rev. Nursing Research*. 40(6).
- Kincheloe, J. L. (2007). Clarifying the purpose of engaging students as researchers. En Thiessen, D & Cook-Shater, A. (2007). *International handbook of student experience in elementary and secondary school*. (pp 745-774). Netherlands:Springer.
- Kirby, P. (2001). Participatory Research in Schools. *Forum*, 43 (2). 74-77.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: Sage Publications.
- Lindley, E., Brinkhuis, R., y Verhaou, L. (2011). *Too young to have a voice?*. En Miles, S. y Ainscow, M. (2011). *Responding to diversity in schools*. (pp 81-90). Oxon:Routledge.
- Lodge, C. (2005). From hearing voices to engaging in dialogue: problematising student participation in school improvement. *Journal of Educational Change*, 6. 125-146.
- Lundy, L (2007). 'Voice' is not enough: conceptualizing Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33 (6). 927-942.
- MacBeath, J. (2005). *Background, principles and key learning in self-evaluation: a guide for school leaders*. Nottingham: National College for School Leadership
- Macbeath, J., Myers, K. y Demetriou, H. (2001). Supporting Teachers in Consulting Pupils about Aspects of Teaching and Learning, and Evaluating Impact. *Forum*, 43 (2).78-82.
- MacBeath, J., Demetriou, H., Rudduck, J. y Myers, K. (2003). *Consulting pupils: A toolkit for teachers*. Cambridge: Pearson Publishing

- Martin, N., Worrall, N. y Dutson-Steinfeld, A. (2005). Student voice: Pandora's box or philosopher's stone?. En actas del *International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI)*. Disponible en: <http://networkedlearning.ncsl.org.uk/knowledge-base/conference-papers/icsei-05-student-voice.v2.doc> (consultado por última vez el 10 de octubre de 2005).
- Martínez Rodríguez, J. B. (2005). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- Mauthner, M., Birch, M., Jessop, J. y Miller, T. (2002). (eds.). *Ethics in Qualitative Research*. London: Sage.
- Messiou, K. (2014). Working with students as co-researchers in schools: a matter of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 18 (6).
- (2006). Understanding marginalisation in education: the voice of children. *European Journal of Psychology of Education*, 8, (1), 27-36
- (2012). *Confronting marginalisation in education: a framework for promoting inclusion*. London: Routledge
- Miles, M. B. y Huberman, A.M. (1984). *Qualitative Data Analysis*. Londres:Sage Publications.
- Mitra, D (2001). Opening the Floodgates: giving students a voice in school reform. *Forum*, 43 (2). 91-94.
- (2007). *Student voice in school reform: from listening to leadership*. En Thiessen, D. y Cook-Shater, A.(2007). *International handbook of student experience in elementary and secondary school*. (pp727-744). Netherlands:Springer.
- Murillo, F. J. (2003). El Movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2). 1-22.
- (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 11-24.
- Murillo, F.J. y Krichesky, G.J. (2012). El Proceso del Cambio Escolar. Una Guía para Impulsar y Sostener la Mejora de las Escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (1), 26-43.
- Nieto, S. (1993). Lessons from Students on Creating a Chance to Dream. *Harvard Educational Review*, 64(4). 393-426.
- Nieto, J.M. y Portela, A. (2008). La inclusión de la voz del alumnado en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*,12(1). 1-26.
- Ocaña Abellán, C. (2010). Algo sorprendente está por llegar. *Cuadernos de pedagogía*, 407, 83-85.
- Oliveira Soares, I. (2009). Caminos de la educomunicación: utopías,

- confrontaciones, reconocimientos. *Revista Nómadas*, (30), 194- 207.
- Orner, M. (1992). Interrupting the calls for student voice in “liberatory” education: A feminist poststructuralist perspective. En Luke, C. y Gore, J. (Eds.). *Feminisms and critical pedagogy*. New York: Routledge.
- Parrilla, A. (1996). *Apoyo a la escuela: Un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.
- (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327. 11-29
- (2004). Grupos de apoyo entre docentes. *Cuadernos de pedagogía*. 331. 66-69.
- (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349. 101-117.
- (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista educación inclusiva 3 (1)*, 165-174.
- Parrilla, A., Baamonte, M^a.L., Doval, I., Fernández De La Iglesia, C.; González, P.; Martínez, E.; Muñoz, M.; Raposo, M. (2010). El desarrollo local como marco de una educación más inclusiva. En Manzanares, M.A. (coord) (2010): *Organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución*. (pp273-281). Madrid: Wolters Kluwer.
- Parrilla, A. y Daniels, H. (1998). Cuestiones, contradicciones y desafíos del proyecto. En Parrilla, A. y Daniels, H. *Creación y desarrollo de grupos de Apoyo entre profesores*. (pp195-204). Bilbao: Mensajero.
- Parrilla, A. y Gallego, C. (2001). El modelo Colaborativo en Educación Especial. En Salvador Mata, F. (Dir). *Enciclopedia Psicopedagógica de necesidades educativas especiales, Vol.I,II*. (pp.129-165). Málaga: Aljibe.
- Pérez Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos Interrogantes. Vol I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Pitman, M.A. y Maxwell, J.A. (1992). Qualitative Approaches to Evaluation: Models and Methods. En LeCompte, M.D., Millroy W.L. y Preissle J. (Eds.). *The Handbook of Qualitative Research in Education*, (pp. 727-770). Londres: Academic Press.
- Prieto, M. (2001). Students as Agents of Democratic Renewal in Chile. *Forum*, 43 (2). 87-90.
- (2005). The participation of students: a way towards their emancipation? *Theoria*, 14 (1). 27-36
- Pujolàs, P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de Educación*, 349, 225-239.
- Pupils At Wheatcroft Primary School (2001). Working as a Team: children and teachers learning from each other. *Forum*, 43 (2). 51-53.
- Raymond, L. (2001). Student Involvement in School Improvement: from data

- source to significant voice. *Forum*, 43 (2). 58- 61
- Revilla González, F. (2010): Infancia, escuela y ciudad. *Cuadernos de pedagogía*, 407. 93-96.
- Riley, K. y Docking, J. (2004). Voices of disaffected pupils: Implications for policy and practice. *British Journal of Educational Studies*, 52(2), 66-179.
- Robinson, C. and C. Taylor. (2007). Theorizing student voice: Values and perspectives. *Improving Schools*, 10. 5-17.
- Rodríguez Romero, M. (2008). Asesoramiento, el poder del profesorado y la voz del alumnado. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 12 (1), 1-15.
- Rorty, R. (1996). *Objetividad, relativismo y verdad. Escritos filosóficos 1*. Barcelona:Paidós
- Rudduck, J. (2007). Student voice, student engagement, and school reform. En Thiessen, D y Cook-Shater, A. (2007). *International handbook of student experience in elementary and secondary school*. (pp659-680).Netherlands:Springer.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Ruiz Olabuenaga, J.I. e Ispizua, M.A. (1989). La entrevista enfocada. En Ruiz Olabuenaga, J.I. e Ispizua, M.A.: *La descodificación de la vida cotidiana* (pp. 153-158). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. España: McGraw-Hill.
- San Fabián, J. L (2008): La voz de los estudiantes en los centros escolares: ¿hay alguien ahí? Organización y gestión educativa: *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*. 16 (5) 27-32
- (2009). Participar en las organizaciones educativas: un ejercicio de ciudadanía. En Santos Guerra, M.A. (coord.). *Escuelas para la democracia. Cultura organización y dirección de instituciones educativas*. (pp. 185-208). Madrid: Wolters Kluwer.
- Santos Guerra, M.A (2002). Las falacias de la participación. En el I Curso de Verano del Consejo Escolar de Castilla y León: Participar y cómo en la educación, esa es la cuestión.
- (2007). *La escuela que aprende*. 3ª Edición. Madrid: Morata
- (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 175-200.
- Sapon-Shevin, M (1999). *Because we can change the world : a practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities*. Boston: Allyn and Bacon.
- Schultz, K. (2009). *Rethinking classroom participation. Listening to silent voices*. New York: Teachers College Press.
- Shier, H. (2000). Pathways to participation: openings, opportunities and

- obligations. *Children and Society*, 14.
- Silva, E (2001). Squeaky Wheels and Flat Tires: a case study of students as reform participants. *Forum*, 43 (2). 95-99.
- Smith, L. (1992). Ethical issues in interviewing. *Journal of Advanced Nursing*, 17, 98-103
- Spindler, G. y Spindler, L. (1992). Cultural process and ethnography: An anthropological perspective. En LeCompte, M.D., Millroy W.L., y Preissle J. (Eds.). *The handbook of qualitative research in education*. (pp53-92). Nueva York: Academic Press.
- Spradley, J.P. (1980). *Participant Observation*. Nueva York: Rinehart & Winston.
- Stainback, S., Stainback, W. (2001). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. (pp. 21- 35). 2ª edición. Madrid: Narcea.
- Stainback, S., Stainback, W. y Jackson, H.J. (2001). Hacia las aulas inclusivas. En Stainback, S., Stainback, W. *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. (pp. 21- 35). 2ª edición. Madrid: Narcea.
- Stake, R.E. (1998). *Investigar con estudios de caso*. Madrid: Morata.
- Strauss, A.L., y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing Grounded theory*. Thousand Oaks: Sage Publication.
- Susinos, T. (2009): Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349. Mayo-agosto 2009, pp. 119-136
- (2013). Desde el mismo lugar no vemos lo mismo. Investigar la participación de los estudiantes como un proceso multivocal. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 120-132.
- Susinos, T; Calvo, A, Rojas, S; Lázaro, S; García Lastra, M; Haya, I; Rodríguez-Hoyos, C (2010): La voz del alumnado como estrategia de mejora de la escuela. En Actas del Congreso Manzanares, M.A(coord)(2010): *Organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución*. (págs.282-291). Madrid: Wolters Kluwer.
- Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de educación* 359, 24-44.
- Susinos, T. y Haya, I. (2014). Developing student voice and participatory pedagogy: a case study in a Spanish primary school. *Cambridge journal of education* 44 (3), 385-399.
- Susinos, T., Haya, I. y Ceballos, N. (2015). The power of student participation for promoting inclusive school ethos. A Spanish experience. In Gemma C. y Grion V. (Eds.). *Student Voice. Pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative*. (pp 131-144). Barletta: Cafagna.
- Susinos, T. y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista*

- Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 70 (25,1). 15-30.
- Susinos, T., Rojas, S., Lázaro, S. (2011). La voz del alumnado y el cambio escolar en el camino hacia la inclusión educativa: aprendiendo de la experiencia de un centro de educación infantil y primaria. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. 5 (2).
- Thomson, P. (2007). Making it real: engaging students in active citizenship projects. En Thiessen, D & Cook-Shater, A. (2007). *International handbook of student experience in elementary and secondary school*. (pp 775-804). Netherlands: Springer.
- Thompson, P. Y Gunter, H. (2006). From 'consulting pupils' to 'pupils as researchers': A situated case narrative. *British Educational Research Journal*, 32 (6). 839-856
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Tonucci, F. (2010). Para hacer visible a una infancia transparente. *Cuadernos de pedagogía*, 407. 24-30.
- Trillo, F. (1994). El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 228, 70-74.
- Urquhart, I (2001) 'Walking on air'? Pupil Voice and School Choice. *Forum*, 43 (2). 83-86.
- Valles, M. S. (2009). Hacerse investigador social: testimonios del ofi cio y artesanía intelectual del sociólogo. *Política y Sociedad*, 46 (3). 13-36.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wilson, S (2000). Schooling for democracy: issues on student participation. *Youth Studies Australia*, 19 (2). 25-31.
- Young, I.M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra
- Zabalza, M. A (2003). El currículo de la educación infantil. En Gallego J.L. y Fernández, E. *Enciclopedia de educación infantil Vol. 1*. (pp 467-502). Málaga: Aljibe.