

Repensar la escuela inclusiva y democrática con las voces del alumnado. Dos estudios de caso¹

Jesús Soldevila-Pérez

Universitat de Vic-UCC (España)  

Laura Farré-Riera

Universitat de Vic-UCC (España)  

Núria Simó-Gil

Universitat de Vic-UCC (España)  

<https://dx.doi.org/10.5209/rced.90409>

Recibido: Septiembre 2023 • Revisado: Octubre 2023 • Aceptado: Noviembre 2023

ES Resumen. INTRODUCCIÓN. La investigación educativa evidencia que la democratización de los contextos educativos y la inclusión de todo el alumnado se relacionan con la mejora de las escuelas y dicha mejora con las voces del alumnado. El principal objetivo de este artículo es comprender y analizar de qué forma las voces del alumnado como agentes activos pueden contribuir al desarrollo de escuelas más democráticas e inclusivas. MÉTODO. Se presentan dos estudios de caso, uno de educación primaria y el otro de educación secundaria obligatoria. En ambos casos se ha desarrollado un enfoque metodológico colaborativo con el fin de promover contextos de reflexión y cambio con los distintos agentes educativos implicados, principalmente, el alumnado y el profesorado. Los datos se recogieron con diferentes instrumentos: observaciones, entrevistas semiestructuradas y focus groups. Se realizó un análisis cualitativo inductivo con ATLAS.ti. DISCUSIÓN. Los resultados muestran que la participación genuina del alumnado exige el replanteamiento de las relaciones desiguales de poder entre alumnado y profesorado. Asimismo, las metodologías participativas como el aprendizaje cooperativo son necesarias para avanzar hacia una educación más democrática e inclusiva, aunque no suficientes sin el reconocimiento de la pluralidad de voces del alumnado.

Palabras clave: democracia; participación de los estudiantes; igualdad de oportunidades; calidad de la educación; estudio de caso

EN Rethinking the inclusive and democratic school with the voices of the students. Two case studies

EN Abstract. INTRODUCTION. Educational research shows that the democratization of educational contexts and the inclusion of all learners are related to school improvement and school improvement is related to learner voices. The main aim of this article is to understand and analyze how student voices as active agents can contribute to the development of more democratic and inclusive schools. METHOD. Two case studies are presented, one from primary education and the other from compulsory secondary education. In both cases, a collaborative methodological approach has been developed in order to promote contexts of reflection and change with the different educational agents involved, mainly students and teachers. Data were collected using different instruments: observations, semi-structured interviews and focus groups. An inductive qualitative analysis was carried out with ATLAS.ti. DISCUSSION. The results show that genuine student participation requires a rethinking of the unequal power relations between students and teachers. Furthermore, participatory methodologies such as cooperative learning are necessary to move towards a more democratic and inclusive education, but not sufficient without the recognition of the plurality of student voices.

Keywords: democracy; student participation; equal opportunity; quality of education; case study

Sumario: 1. Introducción. 1.1. La escuela inclusiva: la escuela de todos y todas. 1.2. La democracia escolar. 1.3. Las voces del alumnado y su participación en el contexto escolar. 2. Metodología. 2.1. Los centros participantes. 2.2. Categorización y codificación. 3. Análisis de los resultados. 3.1. La participación del alumnado en los procesos de toma de decisiones. 3.2. La organización de contextos de enseñanza y aprendizaje más participativos y respetuosos con la diversidad. 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

¹ El artículo se integra en la línea de investigación "Educación inclusiva y democrática" que se inició con el proyecto I+D "Demokole: Democracia, participación y educación inclusiva en los centros educativos" (EDU2012-39556-C02-01/02).

Cómo citar: Soldevila-Pérez, J.; Farré-Riera, L.; Simó-Gil, N. (2025). Repensar la escuela inclusiva y democrática con las voces del alumnado. Dos estudios de caso. *Revista Complutense de Educación*, 36(1), 33-42.

1. Introducción

Desde hace más de 25 años se viene reclamando la necesidad de una escuela respetuosa con los derechos de todas las personas (UNESCO, 1994). Aun así, esta no es una realidad en España como señalan los informes Save the Children (Sastre y Escorial, 2016) o el Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2018). La inclusión es un imperativo moral además de una condición para construir sociedades democráticas basadas en la justicia y la equidad (UNESCO, 2020), por lo que resulta crucial desarrollar estudios centrados en la mejora inclusiva de los procesos que tienen lugar en las escuelas y que se comprometan con las personas.

El artículo parte de dos ideas fundamentales que recogen Sandoval y Messiou (2020). La primera es que la inclusión de todo el alumnado se relaciona con la mejora de las escuelas. Y la segunda es que esta mejora inclusiva de las escuelas tiene que ver con las voces del alumnado. Tal y como plantean autores internacionales, la consideración de la “voz del alumnado” puede referirse a un amplio rango de actividades, implicación y posibilidad de decisión (Cook-Sather, 2020; Pearce y Wood, 2016). En este artículo nos alineamos con la perspectiva de las voces del alumnado como agentes de cambio para la promoción de entornos más inclusivos y socialmente justos (Saiz-Linares et al., 2019). Adoptamos el término voces, en plural, ya que reconoce la diversidad de opiniones, trayectorias y puntos de vista presentes en el alumnado (Susinos y Parrilla, 2016).

Este artículo presenta resultados de dos estudios de caso (uno de educación primaria y el otro de educación secundaria obligatoria -ESO-) que sitúan el alumnado como agente activo en los procesos de reflexión y cambio. Transformar los contextos de aprendizaje en democráticos e inclusivos es complejo, por lo que es necesario crear las condiciones para que las voces de todo el alumnado estén presentes en el análisis de las realidades y en los procesos de toma de decisiones, sin olvidar que siguen existiendo voces invisibles o excluidas en las aulas (Messiou et al., 2022; Soldevila-Pérez et al., 2023).

1.1. La escuela inclusiva: la escuela de todos y todas

Una escuela que se define como inclusiva promueve y garantiza la presencia, la participación y el éxito de todo el alumnado (Ainscow, 2005). Tal como enfatizó la UNESCO (2020), nos referimos a todo el alumnado sin excepciones ni límites estructurales, políticos, culturales, raciales, económicos, de género, etc. sin líneas rojas que separen. Así, la educación inclusiva, y en consecuencia su abordaje, debe partir de una mirada amplia y global de la diversidad (De Haro-Rodríguez et al., 2019; Soldevila-Pérez et al., 2022b) sin fragmentar, es decir, desde un marco común que frene las poderosas fuerzas de la injusticia y la inequidad que tan negativamente impactan en la convivencia (Echeita, 2019). Una escuela inclusiva rompe con la exclusión, oponiéndose a enfoques basados en modelos diferenciados y de segregación que conducen al fracaso académico y a la marginación social (Calderón-Almendros y Ruiz-Román, 2016), entre otros muchos efectos negativos que tienden a ser más fuertes en un sistema fragmentado.

Garantizar oportunidades equiparables para estar juntos, convivir con dignidad y aprender sin límites (Echeita, 2022) es un reto mayúsculo, ya que la exclusión, la discriminación y la opresión en las escuelas tiene diferentes caras (Soldevila-Pérez et al., 2022a). Obstáculos como la falta de reconocimiento (Fraser, 2008), el contexto neoliberal y neoconservador de las reformas educativas como proyecto cultural (Pearce y Wood, 2016; Waitoller, 2020), o la histórica, tradicional y sistemática respuesta de separar al alumnado fuera de las fronteras de la normalidad (Florian, 2013) frenan el avance de la inclusión. No obstante, vincular la inclusión con la democracia puede contribuir a pensar formas de mejorar las prácticas en la vida cotidiana de las escuelas (Messiou et al., 2022).

1.2. La democracia escolar

Definir el concepto de democracia escolar significa enfrentarse a un término ambiguo y polisémico que se concreta y practica de manera distinta en cada realidad escolar (Simó et al., 2016). A pesar de que contamos con distintas propuestas educativas para mejorar la democracia en las escuelas, tal y como recogen Belavi y Murillo (2020), este es un camino difícil de transitar. Nuestro punto de partida es que los niños y niñas y los jóvenes deben tener las mismas oportunidades que las personas adultas de expresar sus puntos de vista y opiniones en todos aquellos asuntos que les afectan, puesto que es un derecho reconocido por la Convención sobre los Derechos del Niño (Organización de las Naciones Unidas, 1989). Por ello, pensar en inclusión significa reflexionar también sobre cómo se entienden y concretan los procesos de democratización en los centros escolares, e identificar de qué forma se podrían mejorar las prácticas educativas en el quehacer diario de las escuelas partiendo de la participación y del compromiso del alumnado (Lozano-Estivalis et al., 2023).

Para ello, articulamos el concepto de democracia escolar en torno a cuatro dimensiones con la intención de ofrecer marcos de análisis de prácticas educativas democráticas. Estas dimensiones son: gobernanza vinculada a la toma de decisiones; habitanza relacionada con las condiciones para que las personas se sientan seguras y confiadas; alteridad que respeta la diversidad y plantea una visión positiva del otro y ethos o cultura democrática (Feu et al., 2017; Simó-Gil y Feu, 2018). Asimismo, enriquecemos dichas dimensiones con la

perspectiva de liderazgo democrático de justicia social de Belavi y Murillo (2020), quienes argumentan que la participación democrática es necesaria para mejorar las condiciones del alumnado que tienen que ver con la redistribución, el reconocimiento y la representación (Fraser, 2008).

Aunque las dimensiones destacadas sobre democracia escolar contribuyen a mejorar la participación del alumnado en los centros, no es suficiente para lograr contextos más inclusivos. Por tanto, es importante reflexionar sobre qué acciones son necesarias para situar al alumnado como agente activo del cambio escolar y promover contextos de aprendizaje cada vez más participativos.

1.3. Las voces del alumnado y su participación en el contexto escolar

La construcción de una escuela inclusiva exige el fomento de la participación del alumnado en todos los ámbitos educativos que le afectan (Sandoval, 2011). Dado que en la actualidad uno de los objetivos primordiales de la educación es avanzar hacia sistemas más democráticos y equitativos, no se puede desvincular el movimiento de las voces del alumnado del grado de autonomía y participación con el que cuenta el alumnado en el contexto escolar (Susinos y Ceballos, 2012). Es más, entendemos los procesos de mejora inclusiva de la escuela como procesos sin fin (UNESCO, 2020), y relacionamos las voces de los estudiantes con su capacidad (Cook-Sather, 2020) para transformar los contextos de enseñanza y aprendizaje. Desde esta aproximación los niños y las niñas devienen sujetos activos que deben ser escuchados con las mismas oportunidades de poder participar en las decisiones que afectan a sus vidas, y se reconoce el valor de sus aportaciones para la mejora de la educación (Messiou, 2012; Sandoval y Waitoller, 2022). Por ello, son los centros educativos los responsables de ofrecer iniciativas, acciones educativas y/o experiencias para que todo el alumnado pueda participar en los procesos de enseñanza y aprendizaje y hacerlo en igualdad de oportunidades y también en igualdad de condiciones (Farré-Riera, 2020).

Dicha perspectiva teórica enmarca los dos estudios de caso (Yin, 2018) que presentamos a continuación. En los dos casos se reconocen las voces del alumnado como agentes activos de los procesos de reflexión y cambio educativo, con la finalidad de comprender e interpretar de qué forma pueden contribuir al desarrollo de escuelas más democráticas e inclusivas.

2. Metodología

El enfoque metodológico de los dos estudios de caso ha sido colaborativo con el fin de promover contextos de reflexión y cambio con los distintos agentes educativos implicados, principalmente, el alumnado y el profesorado (Pino et al., 2018; Romero-Rodríguez et al., 2022).

Trabajar colaborativamente ha posibilitado involucrar a docentes y a alumnado en algunas etapas del proceso investigador (Hernández et al., 2020) con el fin de construir contextos de análisis compartidos y así reflexionar sobre la participación del alumnado y la necesidad de ser comprendido como agente activo en los procesos de reflexión y toma de decisiones. Dicho enfoque convierte a la persona investigadora en facilitadora y es quien fortalece la confianza entre docentes y alumnado (Black, 2018). Dicha aproximación al fenómeno nos ha situado como agentes vehiculares de la relación entre las voces del alumnado, el profesorado y los contextos de aprendizaje. El propósito ha sido trabajar *con* ellos y no *sobre* ellos (Fielding, 2018) en escenarios de mayor igualdad, corresponsabilidad y confianza mutua.

En estos procesos de colaboración se llevó a cabo la recogida de datos, así como el trabajo conjunto para el desarrollo de estrategias orientadas a promover la participación del alumnado. Mientras que para la recogida de datos se utilizaron prácticamente los mismos instrumentos en ambos casos, como observaciones, entrevistas y focus group, las estrategias para la participación del alumnado se plantearon de forma ad hoc con la voluntad de respetar las características y las condiciones de cada caso, y la heterogeneidad de las voces de todo el alumnado (ver Tabla 1). En ambos casos asistimos a los centros una media de una vez por semana a lo largo de un curso escolar.

2.1. Los centros participantes

Ambos casos son centros que tienen el objetivo de conseguir la mejora académica de todo el estudiantado y aumentar el grado de cohesión social y equidad. Por consiguiente, se trataba de participantes con predisposición a promover los valores de una sociedad inclusiva y democrática. En la Tabla 1 se recogen las características de los centros, el número de participantes, los instrumentos, la cantidad de datos recogidos, y las estrategias para la participación del alumnado como agente de cambio.

Tabla 1. Descripción de la Muestra Participante y de la Recogida de Datos.

	Caso 1	Caso 2
Características del centro	Etapa infantil y primaria (3-12 años) Titularidad concertada Cataluña central Población urbana (9.014 habitantes) 265 alumnos (primaria)	Etapa secundaria obligatoria (12-16 años) Titularidad pública Cataluña central Población urbana (3.000 habitantes) 300 alumnos
Participantes	53 alumnos (primaria) 2 grupos (1 grupo de 2º y uno de 4º) 5 docentes (tutoras de cada grupo, especialista de inglés, maestra de matemáticas y maestra de TIC)	78 alumnos 4 grupos (tres grupos de 2º y uno de 4º) 4 docentes (2 lengua castellana, 2 optativas; 1 proyecto matemáticas y 1 proyecto tecnología)

Recogida de datos	28 observaciones (12 en cada grupo) 4 entrevistas semiestructuradas a alumnado 6 focus group con alumnado 3 focus group con docentes 5 entrevistas semiestructuradas a docentes	32 observaciones (8 en cada grupo) 4 entrevistas semiestructuradas a alumnado 2 focus group con docentes 6 entrevistas semiestructuradas a docentes
Estrategias para promover la participación del alumnado	Comisión de apoyos	Mensaje en una botella Notas post-it y pirámide de la discusión Técnica del diamante nueve

Las estrategias de participación del alumnado garantizaron un tiempo y un espacio para la reflexión libre sobre el diseño y organización de los contextos de aprendizaje. Como se muestra en la Tabla 1, la estrategia que se llevó a cabo en primaria fue la *comisión de apoyos* (adaptada de Villa y Thousand, 1999) que consiste en organizar grupos que funcionan como comisiones. Se distribuye el alumnado en comisiones formadas por 4 o 5 niños y niñas con el objetivo de analizar situaciones vividas en la cotidianidad escolar que contribuyan a pensar y organizar acciones de mejora desde una perspectiva democrática, inclusiva y respetuosa con el bienestar de todo el alumnado.

En el caso de las estrategias utilizadas en secundaria, en la primera, *Mensaje en una botella*, los chicos y chicas responden libremente y por escrito a una pregunta relacionada con su capacidad participativa en los contextos de aula. La segunda, *Notas post-it y pirámide de la discusión*, vincula su participación con las oportunidades que tienen para lograr los aprendizajes, donde el estudiantado anota en un post-it sus reflexiones individuales para después discutir las ideas con el resto del grupo y el profesorado. La tercera técnica, *Técnica del diamante nueve*, consiste en generar un espacio de diálogo reflexivo en pequeños grupos de trabajo a través de distintas tarjetas que contienen afirmaciones relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje (Messiou, 2012; Messiou et al., 2022).

Nuestra perspectiva ética se fundamenta en la complejidad que plantea Sandoval (2011) de que las investigaciones educativas con voluntad de escuchar y tener en cuenta las voces del alumnado se enfrentan a obstáculos de carácter metodológico, de poder y ético. El uso de estrategias participativas con el alumnado para la transformación inclusiva y democrática de los centros tiene que ver también con la voluntad de indagar nuevos caminos que nos acerquen a formas más compartidas de construir conocimiento. Se busca garantizar que las voces sean recogidas y reconocidas respetuosamente, teniendo en cuenta también esas voces más tímidas o relegadas dentro de los grupos (Fielding, 2011; Messiou, 2012) y las de las personas que se comunican de forma alternativa (Soldevila-Pérez et al., 2023). Además, el uso de estas técnicas tiene que ver con la reducción de la disparidad de poder entre investigadores y alumnado desde un contexto de confianza, respeto y bienestar. Como Baroutsis et al. (2016) indican, construir relaciones de confianza y equilibrar las relaciones de poder implica mostrar un profundo y sincero interés y comprensión de las situaciones planteadas. Por tanto, las opiniones del alumnado se trataron con absoluto respeto y se dio valor a sus aportaciones en las reflexiones posteriores (Graham et al., 2013). Finalmente, para el uso de estas técnicas, el alumnado participante fue debidamente informado de la finalidad de la investigación y de la posibilidad de participar libremente. El alumnado accedió en su totalidad resaltando su motivación por la oportunidad de ejercer su derecho a opinar y a tomar decisiones. Todos estos aspectos unidos a la reflexividad de los investigadores (Spyrou, 2011) nos ayudaron a rebajar las tensiones éticas que se plantean al investigar con las voces del alumnado.

Cabe destacar que situar al alumnado como agente activo no significa solamente garantizar un contexto donde pueda expresarse, sino que ha sido fundamental el posterior seguimiento, puesta en común y trabajo con el profesorado (Cook-Sather, 2020). En ambos casos, el uso de estas técnicas y la mediación del equipo investigador posibilitaron la creación de espacios de diálogo y reflexión compartidos entre alumnado y profesorado en un contexto de mayor horizontalidad y equidad.

2.2. Categorización y codificación

En cuanto al procedimiento de análisis de datos, se hizo la transcripción literal de toda la información recogida con los diferentes instrumentos para identificar temáticas recurrentes. El análisis de los datos se ha realizado mediante la herramienta ATLAS.ti estableciendo categorías y subcategorías surgidas en un proceso inductivo con la finalidad de interpretar las evidencias obtenidas durante el trabajo de campo (Flick, 2007).

La Tabla 2 presenta las categorías, las subcategorías y los códigos. Los códigos de categorías y subcategorías se representan con la letra C y el número correspondiente.

Tabla 2. Categorías, Subcategorías y Códigos.

Categorías	Subcategorías
1. Participación del alumnado en la toma de decisiones (C1)	Finalidad de la recogida de las voces del alumnado (C1.1) Elementos que facilitan el reconocimiento de las voces del alumnado (C1.2) Resistencias del reconocimiento de las voces del alumnado (C1.3) Temas en los que pueden expresar opinión (C1.4) Características de la participación (C1.5) Espacios de participación (C1.6)
2. Organización de los contextos de enseñanza y aprendizaje participativos (C2)	Agrupamientos y estrategias (C2.1) Beneficios de la participación (C2.2) Retos de la participación (C2.3) Apoyos surgidos en la participación (C2.4)

3. Análisis de los resultados

De los datos recogidos y analizados en los dos casos, en este artículo desarrollamos los resultados en torno a: a) La participación del alumnado en los procesos de toma de decisiones (C1) y b) La organización de contextos de enseñanza y aprendizaje más participativos y respetuosos con la diversidad (C2). Dichas categorías y subcategorías son relevantes para el alumnado y el profesorado en la recogida de información del trabajo de campo.

3.1. La participación del alumnado en los procesos de toma de decisiones

Los resultados indican en ambos casos que la mayoría del alumnado participante percibe que debe ejecutar las decisiones tomadas por los adultos (C1.1): “siempre tenemos que hacer lo que nos mandan” (Alumna 2º primaria), e igualmente en el caso de secundaria afirman que “hay algunos docentes que nos escuchan pero la mayoría van a la suya con lo que se tiene que hacer (Alumno proyecto matemáticas). Sin embargo, en primaria y secundaria ponen el foco en aspectos distintos del quehacer del aula.

En el caso de primaria, hay momentos en los que se ofrece apoyo fuera del aula (C1.6) a aquel alumnado que encuentra más barreras para participar y aprender. El alumnado que debe abandonar el aula reclama la oportunidad de ser escuchado y tomar las decisiones relacionadas con la permanencia en el aula. Además, identifica este apoyo como una medida excluyente y en contra de sus intereses:

No me gusta ir al aula de apoyo, prefiero estar en clase con mis compañeros. A veces estás tan tranquilo en clase y de golpe pican a la puerta y te tienes que ir con la maestra de apoyo (Alumno 4º primaria).

Si bien la reivindicación es de un pequeño grupo, resulta significativa porque muestra la frustración que sienten por no poder decidir en torno a una de las medidas de respuesta a la diversidad del centro.

En el caso de secundaria, el alumnado señala que los docentes con programaciones previamente definidas (C1.4) les ofrecen menos posibilidades de participar en los procesos de toma de decisiones, dado que “tienen un guion marcado de lo que debemos hacer. Quizás algo podemos plantear, pero en general no” (Alumno proyecto tecnología ESO). Por tanto, afirman que parte de los docentes siguen tomando las decisiones unilateralmente en relación con elementos centrales del currículum y la programación del aula. Dicha realidad es percibida como una barrera a la democratización de la acción educativa (C1.5). Sin embargo, también se ha evidenciado que la flexibilidad curricular en algunas materias investigadas, como en el caso de las optativas, ha sido un elemento facilitador para promover un papel más proactivo de los chicos y las chicas. Así, el alumnado coincide en que en las asignaturas “optativas o proyectos tenemos más oportunidades para participar y que nos escuchan en comparación con las otras asignaturas” (Alumna lengua castellana 2º ESO). Esta misma percepción es compartida por el profesorado: “esto suele ser un problema de las escuelas de educación secundaria, y es que hay un doble currículum entre optativas y otras materias” (Docente proyecto matemáticas ESO).

En cuanto al reconocimiento de sus voces (C1.2), el alumnado de ambos casos considera que los docentes las reconocen, pero desde relaciones de poder desiguales: “nosotras decimos, pero si le parece bien acepta y si no, no” (Alumna 4º primaria). Así, reconocen la existencia de límites claros establecidos por las personas adultas, por lo que su capacidad de acción y decisión sigue condicionada a la voluntad del docente: “la mayoría de los docentes te escuchan, pero no tienen en cuenta tu opinión a la hora de tomar las decisiones” (Alumna lengua castellana 4º ESO). Así, una docente de primaria señala que, en ocasiones, no se trata de una cuestión de voluntad de la persona adulta como de su capacidad (C1.3): “a veces me cuesta aun incorporar los cambios, me sale lo de siempre y voy haciendo sin darme cuenta, es como que tendrías que poder pararte y pensarlo” (Docente 2º primaria).

Los resultados también evidencian que ser conscientes de las desigualdades en las relaciones de poder ofrece a los docentes la posibilidad de situar al alumnado en el centro de la acción educativa:

Cuando empiezas a escuchar de verdad te das cuenta de que lo que los niños y niñas dicen es muy importante y te ayuda a mejorar lo que haces y eres como maestra. Ellos son los importantes en la escuela (Docente 4º primaria).

También en ambos casos se refuerza la idea de que “es interesante promover la participación de los estudiantes porque haces autocrítica de ti mismo y cambias cosas en tu práctica” (Docente proyecto

tecnología ESO). Cambios que el alumnado percibe y agradece “a mí me gusta más desde que hacemos todo esto, es todo mejor, y la maestra nos escucha ya hacemos cosas diferentes” (Alumna 2º primaria). Promover escenarios más participativos y horizontales contribuye a que el alumnado se sienta implicado en el diseño y desarrollo de las propuestas de aula para avanzar hacia una corresponsabilidad con la acción educativa (C1.5): “cuando tomas decisiones y haces aportaciones te implicas más porque no puedes aportar algo y después no participar” (Alumna lengua castellana 2º ESO).

3.2. La organización de contextos de enseñanza y aprendizaje más participativos y respetuosos con la diversidad

El alumnado identifica rápidamente aquellas actividades de enseñanza y aprendizaje más participativas. En ambos casos los chicos y chicas coinciden en identificar el aprendizaje cooperativo (C2.1) como un beneficio para la participación (C2.2) sin olvidar los retos que conlleva (C2.3).

La mayoría del alumnado de las dos etapas educativas reconoce las fortalezas de estar en equipos cooperativos en diferentes materias curriculares para participar más activamente y lograr los objetivos de aprendizaje (C2.2). Una expresión compartida tanto en primaria como en secundaria tiene que ver con que: “en equipos todos somos importantes, todos decimos cosas y así aprendemos más” (Alumna 2º primaria). En secundaria, ponen también el acento en el incremento de la eficacia que supone estar en equipos de aprendizaje y señalan que: “en los grupos cooperativos acabamos antes los trabajos y salen mejor” (Alumno lengua castellana 4º ESO).

Otro elemento destacado de los beneficios de la participación (C2.2) es el apoyo y la ayuda mutua entre el alumnado resolviendo dudas y sintiéndose arropado por el resto. Así, por ejemplo, el alumnado de secundaria señala que: “si no eres bueno en algo con el grupo cooperativo estás más acogido” (Alumna proyecto matemáticas ESO) u otro que afirma: “con el grupo podemos resolver dudas y solucionar los problemas de manera conjunta” (Alumno lengua castellana 4º ESO). En esta misma línea, en primaria consideran que: “cuando estamos en equipo nos ayudamos siempre. Si no sabes algo tus compañeros te ayudan” (Alumno 4º primaria) u otra que apunta que: “en equipo siempre te ayudan. A veces ayudas y a veces te ayudan” (Alumna 2º primaria). El alumnado de primaria además pone énfasis en que el aprendizaje es más completo y se da en mayor medida: “aprendemos más porque todos dicen cosas. Tenemos más opiniones y siempre acabamos encontrando la solución” (Alumno 2º primaria).

Estas percepciones son compartidas por el profesorado de ambos casos, quienes manifiestan la importancia de promover actividades que fomenten la interacción entre el alumnado con la intención de generar más implicación y motivación para lograr el aprendizaje (C2.1). Como afirma un docente de secundaria: “la experiencia nos dice que cuando a un alumno le das espacios para participar se hace suyo ese aprendizaje” (Docente proyecto matemáticas ESO). Reconocen también que estar en grupos cooperativos promueve el diálogo, el debate y el consenso entre sus miembros (C2.2): “se motivan entre ellos y es interesante ver cómo construyen conjuntamente para resolver la tarea, si no se ponen de acuerdo me llaman, pero van haciendo entre ellos, y se ayudan para hacerlo” (Docente 2º primaria). Sin embargo, como señala un docente de secundaria, hay que estar atentos al funcionamiento interno de los equipos y acompañarlos (C2.3) porque: “el hecho de que estén en grupos de cuatro no te asegura nada. Pueden ser completamente independientes el uno del otro” (Docente lengua castellana 2º ESO).

El alumnado también manifiesta que la organización del aula en equipos de aprendizaje no está exenta de tensiones (C2.3). En el caso de primaria señalan tensiones relativas al funcionamiento interno de los equipos: “a veces nos distraemos hablando de otras cosas y no respetamos los turnos de hablar y no nos organizamos bien” (Alumno 2º primaria) o a conflictos de relación entre iguales: “estos dos no se callan nunca, siempre están con sus cosas y así es muy difícil. Es que siempre empiezan hablando y acaban discutiendo y así no se puede” (Alumna 4º primaria). En cambio, en secundaria, una vez más el foco va dirigido a la eficacia de los equipos y su rendimiento señalando la importancia de la responsabilidad e implicación individual: “si el grupo es desigual siempre te encuentras con el típico que hace el trabajo y el que no” (Alumno lengua castellana 2º ESO) o justificando la homogeneidad entre los miembros que forman parte del equipo: “es mejor agruparnos con personas de tu mismo nivel porque si no siempre somos los mismos los que hacemos el trabajo” (Alumno proyecto tecnología ESO).

Otro aspecto que emerge es la incertidumbre del profesorado al promover una participación comprometida con las voces del alumnado (C2.3). Esta incertidumbre tiene que ver con que: “en equipos se te descontrola más todo, se dan situaciones y problemas que no salen individualmente, y dices, bueno, voy haciendo... pero poco a poco, que lo tenga más o menos controlado” (Docente 4º primaria). Como se evidencia en los resultados de ambos casos, existen límites claros establecidos por el profesorado a la hora de promover espacios de aprendizaje participativos condicionados por la pérdida de control que perciben hacia la organización de dichos contextos de aula.

Por último, los resultados indican que el alumnado prioriza la estructura cooperativa del aula y de los procesos de aprendizaje sobre una estructura más individual y/o competitiva (C2.4). No obstante, en ambos casos se ha resaltado que el trabajo cooperativo debe ir asociado a otros cambios organizativos y metodológicos de los centros educativos como por ejemplo replantear la naturaleza de las actividades, flexibilizar la organización horaria o promover la presencia del profesorado de apoyo en el aula para desarrollar tareas de codocencia (C2.4). Por tanto, si se pretende consolidar cambios en los contextos de aprendizaje para que el alumnado pueda asumir un rol más proactivo no es suficiente la escucha atenta de sus voces, sino que es necesario contar con ellas, y ser consecuentes al repensar otros aspectos clave de la acción

educativa con las aportaciones del alumnado y las reflexiones compartidas con los adultos para promover la democratización de los contextos de enseñanza y aprendizaje.

4. Discusión y conclusiones

El análisis de los resultados muestra aspectos clave en el reconocimiento del alumnado como agente activo en la acción educativa. En primer lugar, cabe destacar que ambos casos son centros educativos que reflexionan de manera constante sobre la propia práctica pedagógica tratando de situar al alumnado en el centro de los procesos de mejora de la educación. Es decir, son casos vivos y en movimiento que a través de la investigación han tenido la oportunidad de seguir repensando el potencial transformador de las voces del alumnado. Asimismo, los casos analizados muestran que comprometerse con las voces del estudiantado no está exento de tensiones que nos proponen algunos retos. Dichos retos tienen que ver con la necesidad de:

A) Replantear las relaciones de poder y avanzar hacia escenarios de mayor corresponsabilidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje

En el propósito de avanzar hacia escenarios educativos en los que profesorado y alumnado compartan la responsabilidad por los aprendizajes resulta fundamental que se reconozcan todas las voces en igualdad de condiciones y se replanteen las relaciones de poder existentes (Farré-Riera, 2020). Democratizar los contextos de enseñanza y aprendizaje supone reconocer el derecho individual a expresarse como individuos capacitados para aportar información rigurosa sobre sus experiencias de escolaridad (Lozano-Estivalis et al., 2023; Sandoval y Waitoller, 2022). Aunque se han tenido en cuenta estos aspectos, sobre todo a la hora de proponer las estrategias participativas en ambos casos, se nos sigue planteando el reto de cómo reconocer todas las voces, especialmente aquellas más invisibles o que encuentran más barreras y dificultades para expresar sus opiniones (De Haro-Rodríguez et al., 2019), y, sobre todo, cómo las dignificamos para que formen parte activa del proceso de transformación de las escuelas (Saiz-Linares et al., 2019).

Un escenario más democrático y participativo también supone lidiar con la multiplicidad de aportaciones que afloran. Reconocer las voces del alumnado no significa una aceptación absoluta de sus sugerencias, sino que lo importante es garantizar un auténtico proceso de reflexión y análisis sobre sus aportaciones. En consecuencia, para que estos procesos se produzcan con mayor calidad democrática el reto principal es promover estructuras participativas que legitimen sus voces (Simó-Gil y Tort, 2018) y se garantice la escucha activa, el diálogo compartido, la discusión igualitaria en un clima de relaciones que garantice el sentido de bienestar de todos los miembros, posibilitando su participación activa, y promoviendo relaciones de confianza y respeto. En definitiva, garantizar la dimensión de habitanza (Simó et al., 2018) en el establecimiento de relaciones más horizontales y justas entre los distintos colectivos de los centros (Messiou et al., 2022) con el fin de reconocer todas las voces y contribuir a mejorar la capacidad de agencia del alumnado (Cook-Sather, 2020).

B) Transformar los contextos educativos para la mejora inclusiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje

En el replanteamiento de la organización de los contextos de enseñanza y aprendizaje ha resultado ilustrativa la diferencia entre el alumnado de primaria y el de secundaria cuando hacen referencia al aprendizaje cooperativo. El alumnado de secundaria muestra más preocupación por los resultados, la eficacia y el rendimiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta realidad tiene que ver con el neoliberalismo como proyecto cultural (Waitoller, 2020) que condiciona el éxito educativo a los resultados (Pearce y Wood, 2016) e impregna las culturas de alumnado y profesorado de secundaria. Incluso en aquellos aspectos que serían contradictorios a esta tendencia de pensamiento como es la cooperación para aprender, en la cultura subyacente de los y las jóvenes hay inculcada la presión sobre el imaginario de la producción y la construcción individual de éxito educativo. Estas culturas no se manifiestan tan claramente en el caso de primaria en el que el alumnado tiene más arraigado el pensamiento al apoyo, el aprendizaje y la importancia de lo colectivo, aunque desde el centro se dé el apoyo educativo fuera del aula (Florian, 2013). Este hecho pone de manifiesto una vez más que las culturas escolares se encuentran en la base de los procesos de transformación de las escuelas hacia escuelas más inclusivas (Booth y Ainscow, 2011).

Así se nos plantea un reto titánico que pasa por dismantelar esas culturas tan significativamente marcadas por las gramáticas escolares centradas en la producción y la selección que dominan en los centros educativos (Soldevila-Pérez et al., 2022a). Resulta imperativo transitar hacia la construcción de culturas más democráticas e inclusivas (Belavi y Murillo, 2020) que pongan en valor la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado como derecho fundamental, sin olvidar aquellas personas que se encuentran atravesadas por uno o más ejes de desigualdad.

C) Promover estructuras de participación democráticas para la participación en los contextos educativos y en la investigación

Aunque hemos llevado a cabo diferentes estrategias y acciones para equilibrar las relaciones de poder entre alumnado y docentes, avanzar en este camino es posible mejorando la cultura democrática de los centros de tal manera que estos posibiliten la participación genuina del alumnado (Simovska, 2007), incidiendo en el quehacer cotidiano del aula y del centro y no sólo en actividades educativas complementarias. Compartimos

con Lozano-Estivalis et al. (2023) la idea de “considerar las instituciones educativas como laboratorios de una democracia verdaderamente participada” (p.232). Esto supone acompañar al alumnado a entrar en esta forma de participar y de entender la escuela, fortaleciendo su capacidad de tomar decisiones en aquellos aspectos que le afectan e importan. En este contexto, promover relaciones de enseñanza y aprendizaje más horizontales significa cuestionar estructuras de poder que configuran el ADN de gran parte de las instituciones educativas, y que se concretan en el control, la instrucción o la selección (Francis y Mills, 2012). Así gana aún mayor importancia el reto de crear nuevas estructuras escolares más democráticas y respetuosas con los derechos del alumnado (De Haro-Rodríguez et al., 2019). Sin duda un reto que requerirá encontrar formas innovadoras y originales porque son justamente estas gramáticas escolares las que durante mucho tiempo han frenado los cambios necesarios para avanzar hacia una educación más democrática e inclusiva (Soldevila-Pérez et al., 2022b).

En conclusión, para avanzar hacia contextos más participativos y democráticos en los que el alumnado se convierta en agente activo, no basta con repensar lo que hacen las escuelas, sino también es imprescindible plantear, desde la investigación, cómo nos relacionamos e investigamos con el alumnado. En este sentido, hemos intentado acercarnos a la realidad desde una posición horizontal con el fin de ampliar la presencia y la participación de todos y todas (Susinos y Parrilla, 2016). Una de las limitaciones a las que nos hemos enfrentado es la dificultad para propiciar un rol activo del alumnado y de los docentes en las fases del proceso de investigación atendiendo al carácter equitativo propio de la investigación colaborativa (Romero-Rodríguez et al., 2022). Investigar *con* y no *sobre* el alumnado ha evidenciado que comprometerse con sus voces en los centros es un camino repleto de retos y tensiones, y a su vez de posibilidades para contribuir a la democratización de los contextos educativos.

Agradecimientos

Queremos mostrar nuestro más sincero agradecimiento al alumnado y profesorado que han participado en ambas investigaciones.

5. Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
- Baroutsis, A., Mcgregor, G., & Mills, M. (2016). Pedagogic voice: student voice in teaching and engagement pedagogies. *Pedagogy, Culture & Society*, 24(1), 123-140. <https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1087044>
- Belavi, G., y Murillo, F.J. (2020). Democracia y Justicia Social en las Escuelas: Dimensiones para Pensar y Mejorar la Práctica Educativa. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 18(3), 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>
- Black, F.V. (2018). Collaborative inquiry as an authentic form of professional development for preschool practitioners. *Educational Action Research*, 27(2), 227-247. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1452770>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Calderón-Almendros, I., & Ruiz-Román, C. (2016). Disadvantaged Identities: Conflict and Education from Disability, Culture and Social Class, *Educational Philosophy and Theory*, 48(9), 946-958. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1118613>
- Committee on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) (2018). Inquiry concerning Spain carried out by the Committee under article 6 of the Optional Protocol to the Convention [Advance Unedited Version]. Recuperado el 20 de junio de 2023, de <https://bit.ly/2Y5TqA9>
- Cook-Sather, A. (2020). Student voice across contexts: Fostering student agency in today's schools. *Theory Into Practice*, 59(2), 182-191. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1705091>
- De Haro-Rodríguez, R., Ayala de la Peña, A., y Del Rey Gil, M.V. (2019). Promoviendo la equidad en los centros educativos: identificar las barreras al aprendizaje y a la participación para promover una educación más inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 341-352. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.63381>
- Echeita, G. (2019). A la Espera de un Fructífero Cruce de Caminos entre Quienes hoy Circulan en Paralelo por los Caminos Educativos de la Equidad, la Justicia Social, la Inclusión, la Convivencia, la Cultura de Paz o la Ciudadanía Global. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 7-13.
- Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09>
- Farré-Riera, L. (2020). Participatory learning contexts in secondary school: from presential education to virtuality. *Obra digital*, 19, 133-148. <https://doi.org/10.25029/od.2020.284.19>
- Feu, J., Serra, C., Canimas, J., Lázaro, L., & Simó-Gil, N. (2017). Democracy and Education: A Theoretical Proposal for the Analysis of Democratic Practices in Schools. *Studies in Philosophy and Education*, 36, 647-661. <https://doi.org/10.1007/s11217-017-9570-7>
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 25(1), 31-61.
- Fielding, M. (2018). Democracia radical y la voz del alumnado en escuelas de secundaria. *Voces De La Educación*, 28-42. <https://bitlyws/YXsE>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2ª ed.). Morata.

- Florian, L. (2013). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 27-36.
- Francis, B. & Mills, M. (2012). Schools as damaging organisations: instigating a dialogue concerning alternative models of schooling. *Pedagogy, Culture & Society*, 20(2), 251-271. <https://doi.org/10.1080/14681366.2012.688765>
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83-99.
- Graham, A., Powel, M., Taylor, N., Anderson, D., y Fitzgerald, R. (2013). *Investigación ética con niños (as)*. UNICEF Innocenti Research Centre.
- Hernández, V.M., Casillas, S., Cabezas, M., y Basilotta, V. (2020). La investigación participativa y colaborativa. En J.M. Sancho et.al, (coord). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 139-152). Octaedro.
- Lozano-Estivalis, M., Segarra-Arnau, T., y Traver-Martí, J.A. (2023). La democracia participada en procesos de transformación escolar. Estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 34(1), 231-241. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.83670>
- Messiou, K. (2012). *Confronting marginalisation in education: a framework for promoting inclusion*. Routledge.
- Messiou, K., Simó-Gil, N., Tort-Bardolet, A., y Farré-Riera, L. (2022). Students' Voices and Inclusive Education for a Democratic Education. In J. Collet, M. Naranjo & J. Soldevila-Pérez (Ed), *Global Inclusive Education: lessons from Spain* (pp. 141-154). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-11476-2_10
- Organización de las Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los Derechos del niño: Declaración adoptada y proclamada por la Resolución de la Asamblea General de 20 de noviembre de 1989*. Naciones Unidas.
- Pearce, T.C., & Wood, B.E. (2016). Education for transformation: an evaluative framework to guide student voice work in schools. *Critical Studies in Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1219959>
- Pino, M., González, A., y Ahumada, L. (2018). Indagación colaborativa: Elementos teóricos y prácticos para su uso en redes educativas. Informe Técnico N° 4. LIDERES EDUCATIVOS. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile. Recuperado el 20 de junio de 2023, de <https://bitly.ws/YXux>
- Romero-Rodríguez, S., Mateos-Blanco, T., y Moreno-Morilla, C. (2022). Aportaciones de la investigación colaborativa para el co-diseño de planes estratégicos de orientación: El caso de la Formación Profesional Andaluza (FPA). *Revista Complutense de Educación*, 33(3), 485-499. <https://doi.org/10.5209/rced.74518>
- Saiz-Linares, A., Ceballos-López, N., y Susinos-Rada, T. (2019). Voz del alumnado y mejora docente. Una investigación en centros educativos en Cantabria. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 713-728. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.58883>
- Sandoval, M. (2011). Aprendiendo de las Voces de los Alumnos y Alumnas para Construir una Escuela Inclusiva. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 9(4). <https://doi.org/10.15366/reice2011.9.4.006>
- Sandoval, M., y Messiou, K. (2020). Students as researchers for promoting school improvement and inclusion: a review of studies, *International Journal of Inclusive Education*, 26(8), 780-795. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1730456>
- Sandoval, M., y Waitoller, F.R (2022). Ampliando el concepto de participación en la educación inclusiva: un enfoque de justicia social. *Revista Española de Discapacidad*, 10(2), 7-20. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.02.01>
- Sastre, A., y Escorial, A. (Coords.) (2016). *Necesita mejorar. Por un sistema educativo que no deje a nadie atrás*. Save the Children.
- Simó N., Parareda A., & Domingo, L. (2016). Towards a democratic school: The experience of secondary school pupils. *Improving Schools*, 19(3), 181-196. <https://doi.org/10.1177/1365480216631080>
- Simó-Gil, N., y Feu, J. (2018). Ampliar la participación democrática del alumnado en los centros educativos ¿Es posible? *Voces De La Educación*, 3 - 10. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/146>
- Simó-Gil, N., & Tort, A. (2018). Democracy and Participation in Secondary Schools in Spain. In J. Feu & O. Prieto-Flores (eds.), *Democracy and Education in the 21st century* (pp. 141-156). Peter Lang.
- Simó-Gil, N., Tort-Bardolet, A., Barniol, M., & Pietx, T. (2018). Learning democracy in a new secondary school. *Power and Education*, 10, 166 - 180. <https://doi.org/10.1177/1757743818756912>
- Simovska, V. (2007). The changing meanings of participation in school-based health education and health promotion: The participants' voices, *Health Education Research*, 22(6), 864-878. <https://doi.org/10.1093/her/cym023>
- Soldevila-Pérez, J., Calderón-Almendros, I., & Echeita, G. (2022a). My (school) life is expendable: radicalizing the discourse against the miseries of the school system. In J. Collet, M. Naranjo & J. Soldevila-Pérez (Ed), *Global Inclusive Education: lessons from Spain* (pp.17-32). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-11476-2_2
- Soldevila-Pérez, J., Muntaner-Guasp, JJ., y Naranjo-Lanos, M. (2023). Collaboration between ethnographers and the educational community of a school in the development of inclusive education. *Ethnography and Education*, 18(1), 94-111. <https://doi.org/10.1080/17457823.2023.2180323>
- Soldevila-Pérez, J., Naranjo, M., y Collet, J. (2022b). Global Inclusive Education: Challenges for the Future. In J. Collet, M. Naranjo & J. Soldevila-Pérez (Ed), *Global Inclusive Education: lessons from Spain* (pp.157-167). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-11476-2_11
- Spyrou, S. (2011). The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood*, 18(2), 151-165. <https://doi.org/10.1177/0907568210387834>

- 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. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-194>
- Susinos, T., y Parrilla, A. (2016). Dar la Voz en la Investigación Inclusiva. Debates sobre Inclusión y Exclusión desde un Enfoque Biográfico-Narrativo. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 6(2). <https://doi.org/10.15366/reice2008.6.2.011>
- UNESCO (1994) *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO.
- UNESCO (2020). *Global Education Monitoring report 2020: Inclusion and education—All means all*. UNESCO.
- Villa, R.A. y Thousand J.S. (1999). La colaboración del alumno: Elemento esencial para impartir el currículo en el siglo XXI. En S. Stainback, y W. Stainback (Coords.), *Aulas Inclusivas* (pp. 135-162). Narcea.
- Waitoller, F.R. (2020). *Excluded by Choice. Urban students with disabilities in the education marketplace*. Teacher College Press.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.