

ARTÍCULO ORIGINAL

El compromiso con la voz del alumnado: uso de un marco de trabajo para abordar la marginación en las escuelas¹

Kyriaki Messiou

k.messiou@soton.ac.uk

Universidad de Southampton

RESUMEN: Este artículo se centra en la importancia de establecer un compromiso sólido con la voz del alumnado para comprender y abordar la marginación en las escuelas. Se describirán algunos ejemplos ilustrativos procedentes de la investigación llevada a cabo en distintos centros educativos, a fin de demostrar cómo gracias al uso de un marco de trabajo se pueden tratar cuestiones relativas a la marginación en las escuelas y, de esta forma, facilitar la inclusión. Asimismo, se describirá el proceso de uso del marco y se concluirá el artículo con una discusión sobre cómo abordar la marginación en las escuelas desde tres perspectivas: en primer lugar, mediante acciones específicas con respecto a estudiantes particulares o en relación a cuestiones que supongan una barrera para la participación del alumnado; en segundo lugar, por medio de un compromiso con *todas* las voces del alumnado; y, por último, al concentrar la atención en la implicación de "grupos de alumnos olvidados" en los procesos de recopilación y análisis de datos.

PALABRAS CLAVE: Voz del alumnado; Marginación; Educación Inclusiva; Prácticas inclusivas

Engaging with students' voices: using a framework for addressing marginalisation in schools

ABSTRACT: This paper focuses on the importance of engaging with students' voices in order to understand and address marginalisation in schools. Using illustrative examples from research conducted in schools, the aim is to demonstrate how through the use of a framework, issues related to marginalisation can be addressed in schools and, in so doing, facilitate inclusion. The process of using the framework will be described and the paper will conclude with a discussion about how marginalisation can be addressed in schools from three perspectives: first, by taking specific actions regarding individual students, or in relation to issues that create barriers to student participation; secondly, by engaging with *all* students' voices; and thirdly, by focusing on the involvement of 'forgotten groups of learners' in the process of data collection and analysis.

KEY WORDS: Students voice; marginalization; Inclusive education; Inclusive practice

¹ Traducido por Patricia Alejandro Arias

Fecha de recepción 16/01/2013- Fecha de aceptación 14/04/2013

Dirección de contacto:

Kyriaki Messiou

Southampton Education School

Building 32, Room 1021

University of Southampton, SO17 1BJ

1. INTRODUCCIÓN

Anderson y Herr (1994) señalan que “los estudiantes están por doquier en las escuelas y, aún así, con demasiada frecuencia resultan invisibles a los adultos que allí trabajan” (p.59). Se trata de una referencia al trabajo de Fine (1991) quien sugiere que las escuelas participan en un proceso activo de “silenciamiento” de los estudiantes a través de sus políticas y prácticas con el fin de restar importancia a las contradicciones sociales y económicas. Sin embargo, en los últimos años, el interés por escuchar la voz del alumnado ha ido desplazándose gradualmente hacia el centro de atención de los investigadores educativos. Mientras que gran parte de ese trabajo de investigación ha enfatizado la necesidad de comprometerse con las opiniones del alumnado, la realidad es que la labor empírica que demuestre el impacto de tales compromisos es más bien limitada (p.ej. Fielding, 2001; Mitra, 2003; Rudduck y Flutter, 2000).

En el presente artículo se explica el uso de un marco que puede servir como guía para la investigación colaborativa en las escuelas. El marco coloca la voz del alumnado en el centro de atención, junto con la colaboración entre los profesionales, los estudiantes y los investigadores. Se intenta mostrar que mediante el uso del marco es posible abrir vías de diálogo con los estudiantes y, lo que es más importante, tratar cuestiones de marginación en contextos escolares. En el artículo se explorarán las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo se puede utilizar el marco de trabajo para establecer un compromiso con las opiniones del alumnado de las escuelas?
- ¿Cómo pueden las escuelas valerse de las opiniones del alumnado para tratar asuntos de marginación?

2. EL DESARROLLO DEL MARCO

El desarrollo del marco aquí descrito está basado en una serie de ideas teóricas. En primer lugar, está relacionado con las teorías sobre educación inclusiva que ponen énfasis en la calidad de la educación que se proporciona a todos los niños y niñas (Corbett, 1997; Corbett, 2001; Farrell, 2000; Lewis, 1995), y se refieren a cuestiones de derechos humanos, igualdad de oportunidades y justicia social (Armstrong et al., 2000). Por consiguiente, el marco enfatiza la necesidad de dar a *todo* el alumnado una voz, independientemente de sus características o de las etiquetas que se le hayan asignado, para comprender asuntos relativos a la marginación y, en último término, para facilitar una mejora en la calidad de sus experiencias educativas.

En segundo lugar, otra fundamentación sobre la que se ha desarrollado el marco tiene relación con lo que Clark et al. (1995) denominan “el paradigma organizativo de la investigación” con respecto a la educación especial. Clark y sus colegas argumentan que la investigación que sigue este paradigma “está dirigida a identificar cuáles son las características de las escuelas que facilitan respuestas y qué procesos se pueden poner en práctica a fin de generar esas características” (p.79). Con esta formulación en mente, la fundamentación sobre la que se desarrolló el marco sigue un paradigma organizativo. En particular, se contempla la idea de escuchar al alumnado como uno de los procesos que podrían sacar a la luz características importantes para tener éxito a la hora de poner en práctica una educación inclusiva.

Por último, la investigación se basa en un trabajo previo cuyo objetivo era conceptualizar la marginación. En particular, se identificó marginación como cualquiera de estas cuatro situaciones: a) un niño o niña experimenta algún tipo de marginación que es reconocido por casi todo el mundo, incluido el propio menor; b) un menor siente que sufre una marginación pero la mayoría de los demás no lo reconocen como tal; c) un niño o niña se encuentra en lo que parece una situación de marginación pero no lo siente así o no lo considera marginación; y, finalmente, d) un menor sufre marginación pero no lo admite (Messiou, 2003; Messiou, 2006a; Messiou,

2006b). Con respecto a estas cuatro conceptualizaciones, hay que aclarar que no son categorías rígidas en las que colocar con seguridad a un menor que posiblemente esté experimentando una marginación, sino más bien unas sugerencias para concebir la marginación tal y como la experimentan los menores en un determinado contexto escolar. Por tanto, se puede afirmar que no existe un concepto único o definitivo de la marginación, como se demostró en los trabajos anteriormente mencionados, sino que hay múltiples definiciones.

Los temas de marginación se han ido vinculando con la noción de educación inclusiva. En concreto, la inclusión es un término mucho más amplio de lo que se creía en un principio, en el que se engloba cualquier tipo de marginación que se pueda experimentar, independientemente de si se asocia o no con las nociones tradicionales de

"necesidad especial" (Armstrong et al. 2000; Ballard, 1997; Booth y Ainscow, 1998; Mittler, 2000). Sin embargo, lo que se considera marginación y participación en entornos escolares es fundamentalmente complejo. Al mismo tiempo, la marginación en las escuelas es una noción polifacética que hay que examinar muy cuidadosamente en relación con contextos específicos. El marco que se describe aquí tiene como objetivo la comprensión de la marginación y de los temas de inclusión, mediante la atención a cómo perciben los estudiantes lo que ocurre en los centros educativos y qué es lo que piensan al respecto. Por tanto, la atención se centra en contextos específicos y en las relaciones ya existentes en ellos, así como en las percepciones de los estudiantes.

El marco (Messiou, 2012) consiste en un proceso de cuatro pasos como se indica en la Figura 1:

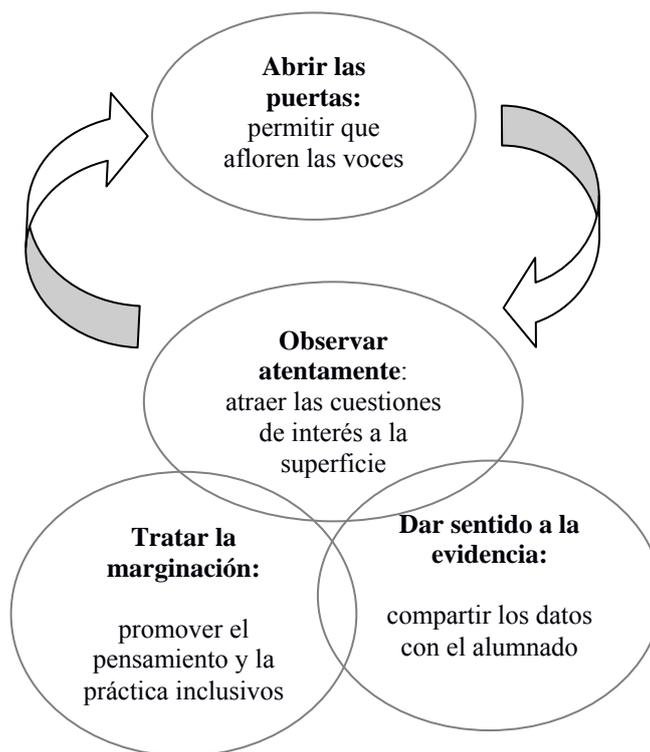


Figura 1: Marco para fomentar la inclusión y abordar la marginación

El marco puede ser utilizado en las escuelas por los investigadores, los profesionales o los estudiantes que adquieran

el rol de coinvestigadores o investigadores. Como se aprecia en la figura, el primer paso se representa aislado mientras que los tres

siguientes se solapan. A continuación, se realizará una descripción de cada uno de los pasos:

Paso 1: Abrir las puertas: permitir que afloren las voces. En este primer paso, se utilizan varias técnicas que permiten sacar a la luz las voces y temas que pueden conducir a la cuestión de la marginación de los estudiantes en la escuela. Dichas técnicas incluyen escenarios, imágenes visuales, dibujos, representación de distintos roles, medidas sociométricas, y demás. Todas pueden describirse como técnicas que sitúan a los alumnos en el punto central y en las que son observados como participantes activos más que como sujetos de investigación.

Paso 2: Observar atentamente: atraer las cuestiones de interés a la superficie. Este paso implica un examen detallado de la información obtenida durante el paso previo a fin de identificar quienes sufren marginación en la escuela, así como cuestiones que podrían conducir a la marginación.

Paso 3: Dar sentido a la evidencia: compartir los datos con el alumnado. En este paso la atención se centra directamente en las cuestiones de marginación que hayan surgido en el paso previo, y resulta crucial asegurar el anonimato de los estudiantes particulares. El paso implica el diálogo entre profesionales, estudiantes e investigadores. A través de este proceso de colaboración y de compartir información se hacen conjeturas y se logra una comprensión más profunda.

Paso 4: Tratar la marginación: promover el pensamiento y la práctica inclusivos. Se puede ver claramente que este último paso se superpone con el anterior. Es muy probable que al compartir los datos y cuestiones que hayan surgido a través de la compilación de información con los estudiantes, estos empiecen a hacer sugerencias sobre cómo tratar algunas de las cuestiones. Los problemas de marginación se abordan para determinar las acciones a realizar a la luz de la evidencia analizada. Una vez más, se requiere la colaboración entre el alumnado, profesionales educativos e investigadores.

En las próximas secciones se describen dos ejemplos que demuestran cómo se puede

aplicar el marco en la práctica de las escuelas; uno proviene de una escuela primaria y el otro, de una escuela secundaria. El marco se utilizó de distinta forma en ambos contextos: en la escuela primaria fue utilizado por la investigadora en colaboración con el alumnado y el profesorado, mientras que en la escuela secundaria fue dirigido por estudiantes que asumieron el rol de coinvestigadores.

2.1. Escuela 1: Trabajo en colaboración con menores y profesorado

Este estudio se realizó en el aula de una escuela primaria de Inglaterra a lo largo de un año académico. El marco fue aplicado por una investigadora. En el primer paso, para sacar a la luz las opiniones de los estudiantes, se realizaron una atenta observación de los participantes y entrevistas individuales con los menores. Se obtuvo el consentimiento de cada estudiante antes de la entrevista (Messiou, 2011). Durante las entrevistas semiestructuradas se emplearon técnicas específicas para facilitar las conversaciones con los niños y niñas. Esas técnicas se han presentado en un trabajo anterior e incluían "mensaje en una botella", el debate de escenarios y sociogramas (Messiou 2003, 2006a, 2008). La duración de las entrevistas era de media hora aproximadamente, todas fueron grabadas y transcritas para el análisis.

Asimismo, se utilizaron imágenes visuales como un recurso para acceder a los pensamientos de los menores respecto a algunos aspectos del aula. El uso de imágenes visuales ha sido tratado en la literatura como una fuente muy efectiva de compromiso con la voz del alumnado (p.ej. Ainscow y Kaplan 2005; Thomson 2008). Para este estudio, se organizó a los menores por parejas y se les pidió que filmasen con una cámara Flip aquellos aspectos de la clase que creían que les ayudaban a aprender, o bien dificultaban su aprendizaje. En este punto, se trataron también temas de consentimiento, más en concreto, se identificó a quienes no querían ser filmados para que no aparecieran en las imágenes. De hecho, solamente un estudiante no quiso que se viera su cara en las filmaciones. Cada pareja tenía la cámara Flip un día y, posteriormente, tenía que presentar a la clase lo que había grabado.

Más tarde, se analizaron los datos recopilados por medio de las fuentes de información anteriores y se identificaron las cuestiones de interés, como se indica en el segundo paso del marco. En este paso, también se registró la opinión del profesor o profesora en relación a los temas que iban aflorando.

En el tercer paso del marco se compartió la información obtenida en el paso previo, tanto con los adultos que trabajaban en el aula como con los menores. Decidir qué aspectos de los datos emplear supuso ya de por sí un reto. Por una parte, debía protegerse el anonimato de los menores y, por tanto, las cuestiones que habían aflorado tenían que ser escogidas con precaución para que los demás estudiantes no estuvieran en posición de adivinar quién había expresado esa visión concreta. Por otra parte, las áreas de interés debían discutirse para así explorar con más detalle lo que pensaban los menores al respecto. Por consiguiente, se aclaró a los participantes, en especial a los niños y niñas, que el objetivo no era averiguar quién dijo qué, sino discutir las cuestiones que determinados individuos habían sacado a la superficie. Así, al principio de la sesión, se acordó con los menores que tratarían de no pensar en quién expresó una visión en particular, sino que más bien se debatirían los temas que se mencionasen. En concreto, los menores trabajaron con su pareja y se les dieron distintos extractos de diversas entrevistas para debatir con la ayuda de una lista de preguntas que servía de guía, que eran las siguientes:

- ¿Cómo crees que se siente el niño o niña?
- ¿Qué podría hacerse de forma distinta para que el niño o niña no se sienta de esa manera?
- ¿Alguien ha estado en una situación similar en la escuela? ¿Puedes darnos un ejemplo?

Después los menores comunicaban su opinión al resto del grupo, lo cual conducía a debates más profundos en los que participaba toda la clase. Las distintas interpretaciones de los datos realizadas por los menores se obtenían mediante este último paso.

Uno de los extractos compartidos con los

estudiantes fue el siguiente:

Investigadora: He visto que fuera del aula, en los pasillos, hay una exposición con los trabajos de los estudiantes... ¿te has parado a mirarlos alguna vez?

Luke: Sí.

Investigadora: ¿Hay algún trabajo tuyo en alguna parte de la exposición?

Luke: No.

Investigadora: ¿Y lo hubo en el pasado?

Luke: No.

Investigadora: ¿Qué opinas de eso?

Luke: No estoy seguro, pero creo que no está bien para todo el mundo porque mmm y si alguien mmm ha hecho un buen trabajo y no lo ponen ahí... todo el mundo debería tener la oportunidad de estar ahí.

En este extracto, todos los menores estuvieron de acuerdo en que este niño debía sentirse triste porque su trabajo no estuviese colgado en la exposición. Además, dos niños del grupo en cuestión afirmaron que sus trabajos tampoco habían estado nunca en la exposición. Como había dicho la profesora antes de las entrevistas, era una política de la escuela que el trabajo de los estudiantes se mostrara en las exposiciones de los pasillos fuera del aula.

Mientras la investigadora realizaba la observación de la escuela, se fijó en que muchos menores miraban las exposiciones en el recreo. Exponer el trabajo de cada niño en un mural puede considerarse una práctica inclusiva que crea un sentido de comunidad, donde cada estudiante siente que se valora su trabajo (Sapon-Shevin 1990). Antes de las entrevistas, en una conversación sobre este tema con la profesora, dijo que ella no creía que los estudiantes prestaran atención a las exposiciones y que la mayoría probablemente

ni siquiera sabía de quién era el trabajo allí expuesto y de quién no. Sin embargo, en las entrevistas de los estudiantes se hizo evidente que sí se fijaban en los murales y que todos sabían de quién eran los trabajos de la exposición.

Cuando el extracto de entrevista anterior se compartió en la sesión grupal, los estudiantes tuvieron una idea muy interesante en respuesta a la pregunta "¿Qué podría hacerse de forma distinta para que el niño o niña no se sienta de esa manera?": propusieron hacer una lista con los nombres de todos y mantener un registro de los autores de los trabajos que se muestran en la exposición, de modo que cuando el trabajo de un compañero o compañera vaya al mural se pueda tachar su nombre y así asegurarse de que todo el mundo tiene la oportunidad de que se exponga su trabajo.

En el debate con toda la clase que siguió, en el que cada grupo presentaba sus ideas, una niña levantó la mano y dijo:

«A mí también me gustaría decir que no deberían ser sólo los trabajos bien hechos los que se pusieran en el mural, sino también, si tú hiciste el esfuerzo y has mejorado, eso también debería tenerse en cuenta».

La profesora intervino inmediatamente y exclamó:

«¡Pero si ya hacemos eso!».

La niña se sonrojó y pareció un poco incómoda. Entonces la investigadora añadió:

«Ese es un punto muy bueno, tus profesores dicen que ya lo hacen, así que es algo sobre lo que vais a tener que pensar si hacéis la lista que acabáis de sugerir. Aseguraos de que tenéis en cuenta si el trabajo de alguien ha mejorado o no».

Tras la sesión, la investigadora habló de este incidente con la profesora y la profesora asistente. La conversación fue muy interesante, ya que intentaban defender sus prácticas y trataban de convencer a la investigadora de que se lo habían explicado a los menores. Esta

respondió que no dudaba de lo que decían ni de que se lo hubiesen aclarado a los niños y niñas. No obstante, las evidencias obtenidas en las entrevistas, y luego el debate que siguió con los menores, habían demostrado que los estudiantes tampoco eran totalmente conscientes de las decisiones del profesorado.

La profesora asistente comentó entonces:

«Sí, puede ser que tengamos que enfatizárselo a los niños una vez más...».

La profesora añadió:

«Sí, pero cuando les pedimos que escogieran lo que iba a la exposición, fueron ellos quienes eligieron los que eran estéticamente mejores que los demás».

Una vez más, hubo que aclararles a ambas que aunque eso hubiera sido así, debía considerarse como una oportunidad para debatirlo más en profundidad con los menores, sobre todo a la hora de plantear los criterios para hacer la lista.

El tercer paso del marco sembró las semillas para el paso final, esto es, abordar la marginación. Por ejemplo, como se vio en el caso anterior, algunos estudiantes observaban que sus trabajos nunca se mostraban en la exposición, a pesar de que les entusiasmaba la idea de verlos allí. Los estudiantes aportaron una sugerencia práctica para asegurarse de que se trataba a todo el mundo de forma justa: preparar una lista y asegurarse de llevar un registro de los trabajos que habían estado en el mural y de sus autores. Por tanto, en este caso, se decidió una acción potencial en el tercer paso. Sin embargo, su puesta en práctica se realizó más tarde, como bien se observó durante una posterior visita a la escuela, en la que se comprobó con satisfacción que los estudiantes utilizaban la lista.

2.2. Escuela 2: Los estudiantes toman el mando

El segundo ejemplo de este planteamiento procede de una escuela de secundaria donde los estudiantes desempeñaron el papel de coinvestigadores y aplicaron ellos mismos el

marco. Centrándose en cuestiones de marginación, recopilaron datos de los estudiantes de un curso determinado. Es necesario proporcionar algunos antecedentes sobre cómo se utilizó el marco en esta escuela en concreto. Un grupo de estudiantes de la escuela, así como personal de apoyo que actuaba como facilitador, participaron en un taller de dos días celebrado en la universidad, en el que también participó otra escuela. El objetivo del primer día era explicar a los participantes, tanto a los facilitadores como a los estudiantes, cuál era el propósito de la instrucción y hacer que se familiarizaran con una serie de posibles métodos de recopilación de datos. Se realizó una exploración del complejo concepto de marginación mediante un videoclip y algunos procesos como tormenta de ideas con los estudiantes para relacionar el término con sus experiencias. En concreto, los métodos de recolección de datos explorados fueron mapas de poder, imágenes visuales, observaciones y entrevistas. En este punto se debatieron también algunas consideraciones éticas con los estudiantes. Ese día se presentó a los estudiantes el marco para abordar la marginación.

Al final del día, cada uno de los dos grupos escolares tenía que diseñar un plan y acordar los métodos que iban a utilizar para explorar la marginación en sus contextos particulares. Los estudiantes disfrutaron de total flexibilidad para elegir cualquier método que prefiriesen, o incluso podían sugerir nuevas formas de recoger evidencias. También debían seleccionar los métodos de que se iban a valer para la recopilación de datos. Los estudiantes de esta escuela en concreto decidieron ser más creativos y emplearon métodos adicionales a los explicados en el día, lo cual resultó muy interesante. Así por ejemplo, elaboraron lo que denominaron una "lista de estrellas" para analizar si los alumnos de su escuela se sentían incluidos en la toma de decisiones, en vez de utilizar la actividad del mapa de poder, por considerar que llevaba demasiado tiempo. Asimismo, decidieron elaborar cuestionarios como ya habían hecho en su escuela en otras ocasiones.

Después de ese primer día, los estudiantes volvieron a sus escuelas y trabajaron con el primer paso del marco, el de recopilar datos y hacer que afloren las voces marginadas, así

como otras cuestiones que posiblemente estén relacionadas con la marginación.

El segundo día del taller, que tuvo lugar de nuevo en la universidad algunas semanas después, se centró en la observación atenta de los datos recopilados, es decir, el segundo paso del marco, y en planificar los siguientes pasos. Cada grupo escolar hizo una presentación informal en la que explicaba cómo había trabajado y cuáles eran sus ideas iniciales con respecto a los datos recogidos. A continuación, los grupos escolares debían observar atentamente los datos para identificar las cuestiones que emergían y debatir cómo compartir esa información con los otros compañeros de clase, lo cual constituiría el tercer paso del marco. Durante este proceso, a pesar de que trabajaban principalmente con su grupo escolar, compartieron sus ideas con los estudiantes de la otra escuela, quienes contribuyeron a pulir sus ideas. Al final del día tenían que decidir cómo compartirían la información recopilada con otros estudiantes.

El grupo de alumnos de la escuela a la que se refiere este artículo aportó una idea muy interesante con relación al tercer paso del marco; en lugar de ir a varias aulas y compartir los datos con sus compañeros, se les ocurrió establecer cinco puestos diferentes en la biblioteca, donde los demás estudiantes podían acudir a informarse sobre su proyecto, y asimismo explorar en profundidad las opiniones formadas durante la primera fase de recopilación de datos. Sin embargo, la puesta en práctica real de los puestos se discutió largamente con la escuela y, gracias a la ayuda de los facilitadores, los estudiantes consiguieron que se organizase.

En los cinco puestos se desarrollaban las actividades descritas a continuación. En el primero, se enseñaba una breve presentación en Powerpoint para explicar a los demás estudiantes de qué trataba el proyecto y qué había hecho el grupo escolar hasta el momento. En el segundo puesto, se mostraban las averiguaciones de una encuesta tipo cuestionario y había carteles con gráficos circulares y de barras que mostraban en porcentajes lo que habían averiguado al analizar las respuestas de los estudiantes. Asimismo, preguntaban a los estudiantes si estaban de acuerdo con las averiguaciones en

general o sí, por el contrario, disentían en algún punto. Mientras esto ocurría, los estudiantes coinvestigadores tomaban más notas adicionales. Los alumnos en el tercer puesto explicaban los descubrimientos fruto de la observación, valiéndose de notas para estimular el debate, y, en el cuarto, se presentaban las conclusiones de las entrevistas. También habían hecho carteles con extractos de sus notas de observación y de sus entrevistas, en los que resaltaban aquellas áreas que querían explorar más. Junto con estos extractos, tenían una lista de preguntas que formulaban a cada grupo de alumnos para identificar si los demás también experimentaban lo que ellos observaron y debatieron en las entrevistas con los estudiantes. En el último puesto, se presentaban de forma conjunta las conclusiones de dos actividades: las listas de estrellas y el uso de la técnica foto-voz. Tras enseñar las listas de estrellas, se les pedía a los espectadores que detallasen qué sentían acerca de sus propias experiencias en la escuela. Para presentar el material de las imágenes visuales, los estudiantes-investigadores tuvieron una idea muy interesante para ver si los demás se sentían de forma parecida a ellos: prepararon tarjetas de palabras con los diferentes lugares de la escuela que habían fotografiado y pidieron al grupo de alumnos que entraba en el puesto que las colocaran según su opinión. Resultó muy curioso ver que algunos lugares de la escuela que los estudiantes consideraban seguros, por ejemplo, no eran percibidos así por todos los demás, quizás debido a que esos alumnos eran más jóvenes que los que actuaban como coinvestigadores. Así, gracias a este tercer paso del marco, al compartir información con otras personas se consiguió una comprensión más profunda de cuestiones complejas.

En el paso final del marco, los estudiantes que trabajaban como coinvestigadores se reunieron en un solo grupo e identificaron un conjunto de áreas de interés que surgieron en sus análisis de los datos. Estas incluían las siguientes:

- *Temas de seguridad.* Por ejemplo, la mayoría de los alumnos había señalado las puertas de un pasillo concreto como peligrosas, ya que el movimiento de vaivén podía golpear a los alumnos que

se acercaban por el lado opuesto. También se señaló una zona concreta de la escuela en la que había piedras y cristales rotos que algunos estudiantes tiraban a otros.

- *Organización de los asientos.* A este respecto surgió la cuestión de que se hiciera sentar a los alumnos capaces y con buen comportamiento (cita textual de los propios estudiantes) al lado de alumnos que se comportaban mal. Los alumnos con buen comportamiento querían que este tema se debatiese y abordase, pues sentían que afectaba a su aprendizaje.
- *Individuos víctimas de acoso escolar.* Algunos estudiantes expresaron su preocupación por estar sufriendo acoso escolar en la escuela, así como por el hecho de que no habían podido compartirlo con nadie hasta el momento en que hablaron con los estudiantes coinvestigadores.

Posteriormente, estas áreas de interés se presentaron, junto con la correspondiente evidencia de los datos que las respaldaba, en una reunión con el subdirector de la escuela, a quien le impresionó claramente el análisis realizado por los estudiantes y el modo en que lo respaldaban con la evidencia procedente de los puntos de vista de sus compañeros. En consecuencia, el vicedirector trató de encontrar soluciones a la mayoría de esas inquietudes y consultarlas con los alumnos. Gracias a las conversaciones mantenidas en ese encuentro se determinaron una serie de acciones a realizar, como bien explicaron los estudiantes más tarde. Así, por ejemplo, el subdirector les aseguró que hablaría con los conserjes sobre el acondicionamiento de la zona con piedras y cristales rotos y que pondría letreros para disuadir a los alumnos de arrojarlos. Del mismo modo, acordaron que si los estudiantes seguían tirando objetos a otras personas, habría que explicarles bien los peligros e intentar convencerles de que no lo hiciesen.

3. ABORDAR LA MARGINACIÓN

El paso final del marco consiste en abordar la marginación y promover el pensamiento y las prácticas inclusivas. Como

ilustran los ejemplos de estas dos escuelas, y también los de otros centros educativos, la marginación puede abordarse mediante el uso del marco en tres perspectivas: en primer lugar, mediante acciones específicas con respecto a estudiantes particulares o en relación a cuestiones que supongan una barrera para la participación del estudiante; en segundo lugar, por medio de un compromiso con *todas* las voces del alumnado, un enfoque que ha resultado ser muy productivo a la hora de tratar la marginación; y, en tercer y último lugar, poniendo especial atención en la implicación de "grupos de alumnos olvidados" en los procesos de recopilación y análisis de datos.

3.1. Tomar medidas específicas

Como se comentó anteriormente, durante el tercer paso del marco suelen identificarse una lista de posibles medidas. Algunas de estas posibilidades pueden haber surgido durante los distintos debates, mientras que otras quizás hayan sido identificadas más tarde, como en el caso de que las personas implicadas necesiten reflexionar más en profundidad sobre lo ocurrido. Por ejemplo, en la escuela primaria, un área de interés que surgió de las entrevistas como elemento que hacía sentir cierto tipo de marginación a los estudiantes era la forma en que se exponían los trabajos de los menores en la escuela, y una vez identificada, se puso en práctica una acción específica para resolverla. Por otro lado, en la escuela secundaria, surgió el acoso escolar a algunos estudiantes como un problema y se tomaron medidas específicas para atajar la cuestión. En ambos casos, tales medidas prácticas se llevaron a cabo para abordar la marginación. Hay que señalar aquí que esto no implica necesariamente la erradicación de la marginación, ya que este es un concepto extremadamente complejo, como ya se dijo previamente. Por consiguiente, las acciones deben ser revisadas con regularidad a la luz de que nuevas evidencias emerjan a la superficie.

3.2. Dar voz a todo el alumnado

En los últimos años, la idea de comprometerse con las opiniones de los estudiantes en investigación se ha convertido en una tendencia creciente a nivel

internacional. La mayor parte de las veces, los proyectos basados en esta idea descritos en publicaciones tratan el compromiso con grupos concretos de alumnos y, con frecuencia, se limitan sólo a un número reducido de estudiantes (p.ej. Kaplan, 2008; Lawson, 2010). Una de las posibles causas quizás sean las diversas limitaciones prácticas, sobre todo la de llevar a cabo un proyecto que sea realizable y no "altere", al menos no a gran escala, lo que sucede en la rutina educativa de la escuela. Por consiguiente, lo habitual es seleccionar a un grupo de estudiantes y que los investigadores o profesionales exploren sus visiones y desarrollen un argumento basado en lo que un número relativamente reducido de alumnos opina.

La característica distintiva del marco de trabajo es que permite y favorece que afloren las voces de *todos*. Da la oportunidad a *todo* el alumnado de una escuela, un curso, o un aula de ser escuchado por igual, lo cual ya de por sí aleja el estigma de marginación bajo el que podrían estar algunos alumnos o alumnas.

3.3. La implicación de "alumnos olvidados"

En contextos en los que los estudiantes actúen como coinvestigadores, como era el caso en el ejemplo de la escuela de secundaria, su selección puede constituir una forma de abordar la marginación

A menudo, cuando los investigadores piden al profesorado que designe a los alumnos para tomar parte en este tipo de iniciativas, suele elegirse a los estudiantes más comunicativos y seguros de sí mismos. En un gran número de escuelas con las que ha trabajado la investigadora del presente artículo se animó a los profesionales deliberadamente a seleccionar grupos de estudiantes que por lo general no serían elegidos, los que son fácilmente "olvidados" y, muy posiblemente, marginados. A veces, se ve a estos estudiantes como situados "en el medio", es decir, no se perciben como menores con buenas capacidades, que merezcan interés constante o sean susceptibles de recibir mucha atención u otras oportunidades para participar en las actividades de la escuela.

Así, en la escuela de secundaria referida,

por ejemplo, los estudiantes fueron elegidos para actuar como coinvestigadores porque no habían estado involucrados en ningún proyecto previamente. Al final del proyecto, se habló del tema con ellos. Una chica comentó:

«Me sentí realmente importante. Porque siempre se elige a la misma gente y me da muchísima rabia. Siempre escogen a los alumnos con notas altas. Y a nosotros no. Nosotros estamos en el medio. Así que cuando venían a sacarnos de la clase pensaba "Sí, esta vez no sois vosotros. ¡Somos nosotros!". Y cuando vinimos a la universidad fue genial... siempre hablan de igualdad de oportunidades pero no es así. Se elige a los mismos chicos todo el tiempo. Y es injusto.»

Todo esto se relaciona con el constructo de "transformabilidad" definido por Susan Hart y sus colegas en el libro *Learning without limits* (2007), en el que proponen un alejamiento de las visiones deterministas de las capacidades generales de los estudiantes para ofrecer la posibilidad de transformarse a todo el alumnado. He aquí la razón porque la elección de los estudiantes es tan importante y por la que merece la pena ofrecer una oportunidad a grupos de estudiantes que podrían ser fácilmente excluidos de otras oportunidades similares. De este modo, se demuestra a los menores y jóvenes que no se hacen presuposiciones sobre sus capacidades. En otras palabras, al igual que Hart y sus colegas, se rechaza fijar unos "límites" a su aprendizaje.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El proceso que se propone en el marco de trabajo está relacionado con la idea de la investigación-acción. La investigación-acción ha sido definida como la investigación que realizan los mismos profesionales para resolver los problemas propios de su campo, así como para mejorar la práctica profesional (McKernan, 1996). El proceso recogido en el marco aspira a mejorar las prácticas a fin de ofrecer al alumnado de las escuelas las mejores experiencias. Dicho de otro modo, aunque el énfasis se pone en la marginación y en asuntos relacionados con ella, el marco permitirá que

salgan a la superficie otros temas más sutiles que podrían resultar de interés, o que se pueden mejorar para evitar que los menores sufran marginación o, en otros casos, para abordar problemas de marginación ya en curso. En este sentido, puede considerarse que el enfoque hace contribuciones significativas a la mejora escolar en general, si bien el mayor compromiso es para con la justicia social. Hopkins (2008) realizó una crítica de la investigación-acción en educación en la que señala que los procesos utilizados en los diferentes modelos de investigación-acción propuestos puede resultar restrictivos para los profesionales, pues según argumenta «la estricta especificidad de las fases y ciclos del proceso puede atrapar al profesorado en un marco del que pueden llegar a depender y que, por consiguiente, inhibirá cualquier acción independiente» (p.55). El marco que se propone aquí, aunque se presente con un enfoque paso a paso, ofrece al profesorado la flexibilidad requerida para adaptar cada una de las fases para que se ajuste a sus necesidades y a la realidad de su contexto escolar, como ilustran los ejemplos utilizados. Asimismo, se puede argumentar que a través del marco se fomenta más que se prohíbe la acción independiente.

Para que el uso del marco en una escuela sea efectivo, es necesario un firme compromiso de implicación con las voces del alumnado y, por tanto, el liderazgo es una cuestión muy significativa. En otras palabras, una parte esencial del éxito es contar con unos líderes comprensivos que se aseguren de que el proceso se sigue correctamente y que mantengan a los implicados involucrados en la totalidad del marco. En este contexto, el éxito se entiende en el sentido de un auténtico compromiso con la voz del alumnado y la aparición de un diálogo democrático entre profesorado y alumnado.

El marco puede contribuir a ello, ya que está enfocado para brindar a los estudiantes la oportunidad de comunicar unas opiniones que tal vez no se atreverían a expresar bajo otras circunstancias. Sin embargo, lo más importante es que esas visiones sean escuchadas y reviertan en las acciones correspondientes. En todos estos sentidos, el marco puede considerarse una herramienta que permite a los estudiantes, en particular a aquellos que quizás

sufren algún tipo de marginación, tener voz y, en último término, hacerse más visibles dentro de la escuela. A través de este proceso se facilita que los alumnos adquieran más poder. A medida que esto suceda, es probable que la propia escuela se transforme. Como Fielding (2004) aduce:

“La transformación requiere una ruptura con lo tradicional, para lo cual se necesita tanto del profesorado como del alumnado. De hecho, requiere una transformación del significado de ser estudiante; del significado de ser profesor. En realidad, requiere de la mezcla e interdependencia de ambos” (p.296).

Se ha mostrado que el uso del marco emplea estructuras colaborativas en las que profesionales y estudiantes comparten información y, por medio de diálogos, llegan a soluciones colectivas para afrontar la marginación. De este modo, se refuerza una mayor interdependencia entre estudiantes, así como la interdependencia entre estudiantes y adultos. Cuando esto ocurre, se aprecia un progreso hacia lo que se ha definido como una cultura inclusiva (Dyson, Howes y Roberts, 2004).

Como ya se dijo anteriormente, la marginación es una noción compleja y polifacética y, por lo tanto, no se debe asumir que seguir el proceso de cuatro pasos conducirá la erradicación de la misma. No obstante, se ha descubierto que una vez integrado el enfoque en la labor de una escuela, es probable que los profesionales se vuelvan más sensibles a los beneficios de escuchar lo que opinan los estudiantes y de compartir los problemas con ellos a fin de encontrar soluciones. Así pues, el marco puede considerarse un medio de promover la inclusión, que consiste en un proceso que nunca termina, y no en un estado fijo. Además, se observó que al adoptar dicho enfoque se facilita el proceso de diálogo en contextos escolares. Como argumenta Lodge (2005), el diálogo «consiste en un compromiso con otras personas para conseguir mediante la conversación llegar a un punto a donde uno no llegaría solo» (p.134). Ese diálogo puede aumentar el nivel de confianza entre los miembros de una escuela y conducir en última

instancia a un cambio en la cultura organizativa.

Aunque hay mucha literatura publicada acerca del tema de la voz del alumnado y su importancia, hay aún mucho trabajo por hacer para demostrar el potencial impacto en las escuelas. En concreto, se necesita saber más sobre cómo los profesionales pueden poner en práctica actividades centradas en la voz del alumnado, de modo que les permita reflexionar sobre lo que ocurre en las escuelas y actuar sobre esas cuestiones. Dicho de otro modo, aunque hay muchas guías prácticas sobre cómo usar las actividades aisladas, parece que aún no existe ninguna forma sistémica de implicarse con las voces del alumnado.

El marco de trabajo desarrollado a lo largo del presente estudio demuestra cómo se puede conseguir un compromiso real con la voz del alumnado en las escuelas, y cómo a través de ese proceso se pueden abordar las cuestiones relacionadas con la marginación. En concreto, ilustra claramente cómo es posible construir un conocimiento basado en investigación mediante la estrecha colaboración con profesionales y estudiantes, y cómo este puede ejercer un impacto directo en los contextos escolares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. y Kaplan, I. (2005). Using evidence to encourage inclusive school development: possibilities and challenges. *Australasian Journal of Special Education* 29, (2) 106 - 116.
- Anderson, G.L. y Herr, K. (1994) The micro politics of student voices: Moving from diversity of bodies to diversity of voices in schools, en Marshall, C. (Ed.) *The new politics of race and gender*. London: Routledge Falmer.
- Armstrong, D., Armstrong, F. y Barton, L. (2000). Introduction: What is this book about, en F. Armstrong, D. Armstrong y L. Barton (Eds.). *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. London: David Fulton.
- Ballard, K. (1997). Researching disability and inclusive education: Participation, Construction and interpretation, *International Journal of Inclusive Education*, 1, (3), 243-256.

- Booth, T. y Ainscow, M. (1998). *From Them to Us*. London: Routledge.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A. y Skidmore, D. (1995). Dialectical analysis, special needs and schools as organisations, En C. Clark, A. Dyson y A. Milward (Eds.). *Towards Inclusive Schools?* London: Fulton.
- Corbett, J. (1997). Include/exclude: Redefining the boundaries, *International Journal of Inclusive Education*, 1 (1), pp.55-64.
- Corbett, J. (2001). *Supporting Inclusive Education: A connective pedagogy*. London: Routledge Falmer.
- Dyson, A., Howes, A. y Roberts, B. (2004). What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence. En Mitchell, D. (Ed.) *Special Educational Needs and Inclusive Education: Major Themes in Education*. London: Routledge.
- Farrell, P. (2000) The impact of research on developments in inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 4 (2), pp.153-162.
- Fielding, M. (2001) Students as radical agents of change, *Journal of Educational Change*, 2 (2), pp. 123-141.
- Fielding, M. (2004) Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30 (2): 295 – 311.
- Fine, M. (1991) *Framing Dropouts: Notes on the Politics of an Urban Public High School*: Albany: Suny Press. Citado en Anderson, G.L. y Herr, K. (1994) The micro politics of student voices: Moving from diversity of bodies to diversity of voices in schools, in Marshall, C. (Ed.) *The new politics of race and gender*. London: RoutledgeFalmer.
- Hart, S., Drummond, M.J. y McIntyre, D. (2007) *Learning without limits*. London:Routledge.
- Hopkins, D. (2008). *A teacher's guide to classroom research*. Maidenhead: Open University Press.
- Kaplan, I. (2008) Being 'seen' being 'heard': engaging with students on the margins of education through participatory photography, En Thomson, P. (Ed.) *Doing visual Research with children and young people*. London: Routledge.
- Lawson, H. (2010) Beyond tokenism? Participation and 'voice' for pupils with significant learning difficulties, En Rose, R. (Ed.) *Confronting obstacles to inclusion: International responses to developing inclusive education*. London: David Fulton.
- Lewis, A. (1995). *Children's Understandings of Disability*. London: Routledge.
- Lodge, C. (2005). From hearing voices to engaging in dialogue: Problematizing student participation in school improvement, *Journal of Educational Change*, 6, 125-146.
- McKernan, J. (1996), *Curriculum Action Research* (2nd Edition). London: Kogan Page.
- Messiou, K. (2003) Conversations with children: A pathway towards understanding marginalisation and inclusive education. PhD thesis. University of Manchester.
- Messiou, K. (2006a). Conversations with children: making sense of marginalisation in primary school settings. *European Journal of Special Needs Education*, 21 (1): 39-54.
- Messiou, K. (2006b). Understanding marginalisation in education: the voice of children. *European Journal of Psychology of Education (Special Issue)*, XXI no.3: 305-318.
- Messiou, K. (2008) Encouraging children to think in more inclusive ways, *British Journal of Special Needs Education*, 35, 1, pp. 26-32.
- Messiou, K. (2011). Collaborating with children in exploring marginalisation: An approach to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*. DOI: 10.1080/13603116.2011.572188.
- Messiou, K. (2012). *Confronting Marginalisation: A framework for promoting inclusion*. London: Routledge.
- Mitra, D.L. (2003) Student voice in school reform: reframing student-teacher relationships, *McGill Journal of Education*, 38 (2), 289-304.
- Mittler, P. (2000). *Working Towards Inclusive Education: Social Contexts*. London: David Fulton.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2000). Pupil participation and pupil perspective: 'carving a new order of experience', *Cambridge Journal of Education*, 30 (1), 75-89.
- Sapon-Shevin, M. (1990). Student support through cooperative learning. En Stainback, W. y Stainback, S. (Eds). *Support Networks for Inclusive Schooling*. Baltimore: PaulHBrookes.
- Thomson, P. (2008) (Ed.). *Doing Visual Research with Children and Young people*. London: Routledge.