

ARTÍCULO ORIGINAL

Desde el mismo lugar no vemos lo mismo. Investigar la participación de los estudiantes como un proceso multivocal

Teresa Susinos Rada

susinost@unican.es

Universidad de Cantabria

*“Que la indiferencia no cuelgue en las pupilas
sus crisálidas de invierno.
Que la repetición no seque
los pozos del invierno.
Que no se adelgace el ángulo
desde el que se contempla la infamia”*
Laura Giordani

RESUMEN: El artículo analiza el proceso de una investigación en curso (MICINN, Ref. EDU2011-29928-C03-03) cuyo interés es promover el aumento del protagonismo de los jóvenes en los centros educativos y el desarrollo de comunidades educativas democráticas bajo los principios teóricos del movimiento de la voz del alumnado. Se analizan cada una de las fases del proceso de investigación llevado a cabo en varios centros siguiendo la metáfora de la cristalización (Richardson y St. Pierre, 2005). Se trata de mostrar cómo todos los agentes participan en el proyecto desde su propia posición, con las narrativas que tienen disponibles, con sus propias verdades, objetivos y preocupaciones. Este análisis multivocal nos permite apreciar la complejidad del cambio educativo y las desigualdades de poder entre los participantes. Se defiende en el artículo que más que una única lectura “correcta” de los acontecimientos, conviven en tensión varias narrativas que confluyen o divergen, pero que en todo caso cohabitan en el espacio social analizado. La cristalización nos propone el reconocimiento de todas las voces y evita que la perspectiva de los investigadores se considere única y se imponga sobre las demás.

PALABRAS CLAVE: Investigación cualitativa, Participación y voz alumnado, Metodología etnográfica

From the same place we do not see the same things. Researching student participation as a multivocal process

ABSTRACT: This paper analyses the process of an ongoing research (MICINN, Ref. EDU2011-29928-C03-03) whose interest is promoting student leadership in schools and the development of democratic school communities following the theoretic ideas of student voice. Each of the stages of the research is analyzed following the crystallization metaphor (Richardson y St. Pierre, 2005). We try to demonstrate how every agent in the research participates from their own position, with the narratives available for them, their own truths,

aims and concerns. This multivocal analysis allows us to appreciate the complexity of educational change and the power inequalities between the participants. It is argued in the paper that there is not a single and correct reading of the events, but some different narratives coexist in tension and they converge or diverge, but anyway they cohabit in the social space analyzed. The crystallization proposes the recognition of all voices and impedes that researchers perspective is considered the unique one and is imposed on the rest.

KEY WORDS: Qualitative research, Student voice and participation, Ethnographic methodology

Fecha de recepción 06/07/2013. Fecha de aceptación 29/09/2013
Dirección de contacto:
Teresa Susinos Rada
Facultad de Educación
Avda de los Castros s/n
39005 Santander

1. INTRODUCCIÓN

El término *zeitgeist* es un vocablo alemán que comenzó a utilizarse hace aproximadamente dos siglos para referirse al conjunto de ideas y creencias dominantes que caracterizan a una sociedad concreta. Así, el *zeitgeist* puede traducirse como el espíritu que domina una época, la tendencia o dirección que distingue a un momento histórico determinado, que le hace diferente de otros y que de alguna manera describe de forma sintética la sociedad del momento. Por ello, el *zeitgeist* tiñe tanto la vida privada como la pública de las personas, se reconoce en los valores y las creencias individuales dominantes y también en las prioridades y los proyectos sociales y políticos del momento. A veces el *zeitgeist* es capturado de forma más concisa en una producción artística que en ensayos o escritos académicos más extensos e intrincados. Algo así sucede, por ejemplo, con la película de John Ford *Qué verde era mi valle* que narra la historia de un pueblo minero en Gales del siglo XIX. Más allá del lirismo narrativo y cinematográfico de la película, la obra describe con gran lucidez de forma epilógica la desintegración de un modelo de sociedad. De este modo es capaz de comunicar los elementos fundamentales del *zeitgeist* del momento que representa, esto es la desaparición definitiva de una sociedad tradicional basada en el patriarcado, la religión y la familia y el nacimiento de un nuevo modelo social y productivo desde los primeros momentos del movimiento obrero y el sindicalismo. Todo ello se contiene de forma magistral en la película que permite apreciar

así los grandes trazos del escenario social del momento.

No es fácil determinar desde el presente qué caracterizará el *zeitgeist* de nuestra época, pero al igual que sucede en la película, podemos asegurar que un elemento fundamental para comprender este momento será esa misma idea de cambio drástico o desmoronamiento social. La crisis de origen especulativo y financiero que soportamos se manifiesta en todas las esferas de la vida de las personas. El orden jurídico y económico de derechos y libertades que hemos disfrutado, resultado del afán, la ilusión y el compromiso de tanta gente en el pasado está siendo restringido o suspendido con rapidez. Las limitaciones en el acceso al empleo para tanta gente comienzan ya a tener consecuencias trágicas para algunos e impide desarrollar los proyectos vitales de otros muchos. Mientras tanto, las formas de convivencia y de participación en las instituciones se ven limitadas y reducidas a lo simbólico. Como consecuencia de todo ello muchos de los derechos individuales que ahora parecen naturales y eternos dejarán de serlo y se irán reduciendo hasta la caricatura.

Este es el escenario en el que se desenvuelve nuestra investigación y no es posible sustraerse a estas condiciones sociales del presente. Por eso mismo se vuelve necesario y urgente que en los trabajos que publicamos se aclare y justifique de qué modo nuestra tarea investigadora revierte en la sociedad, con qué aspectos del cambio y la mejora social está comprometida. En particular, este artículo se sitúa en el marco más amplio de la investigación que venimos realizando¹ cuyo interés final está conectado

¹Susinos, T. (Dir) (en desarrollo) Escuelas que caminan en la dirección inclusiva: aprendiendo de la comunidad local, la voz del alumnado y el apoyo educativo. MICINN, Ref. EDU2011-29928-C03-03

con la educación democrática, el aumento de la presencia y protagonismo de los jóvenes en los centros educativos y el desarrollo de comunidades educativas más participativas. El trabajo se inscribe en el movimiento que se viene denominando de Voz del alumnado y que habitualmente se utiliza para designar las iniciativas que promueven la participación, la consulta, la opinión, el gobierno, el protagonismo, etc. del alumnado en los centros educativos. En aquellos países donde esta expresión forma parte del lenguaje pedagógico corriente se produce una cierta trivialización de su significado, de manera que no todas las iniciativas que se denominan de Voz del alumnado pueden realmente identificarse como vehículos para la formación cívica o democrática en un sentido riguroso. Por ello, la investigación que aquí se describe se identifica con los teóricos que vienen defendiendo un modelo de VA comprometido con el cambio inclusivo y de democracia participativa en los centros (Bragg, 2007; Cook- Sather, 2007; Fielding, 2011; Rudduck y Flutter, 2007; Thompson, 2007), tal y como hemos descrito en Susinos y Rodríguez-Hoyos (2011).

En mi opinión adoptar y hacer circular la expresión voz del alumnado tiene un indudable poder germinal porque permite dar visibilidad y convertir en un “problema pedagógico” lo que con frecuencia pasa inadvertido. “Nos desvela una situación hasta el momento invisible para la mayoría de nosotros y (...) nos invita a reordenar nuestros pensamientos y nuestras prácticas para dar cabida a nuevas formas de administrar lo que vamos descubriendo que pueden y deben decidir y gestionar los jóvenes. Así pues, hablar de la voz del alumnado pone en el centro de las preocupaciones de las escuelas y los profesores la inquietud de cómo es posible organizarse para que la participación de los alumnos sea auténtica y sea en sí misma un objetivo pedagógico relevante” (Susinos, 2012, p.17-18).

En particular, el objetivo de este artículo es describir y analizar cada una de las fases del proceso de investigación que desarrollamos atendiendo a la posición que en ellas ocupan cada uno de los participantes. Me serviré para ello del concepto de cristalización propuesto por Laurel Richardson y Elisabeth Adams St. Pierre (2005) en su texto ya clásico *Writing as*

a method of inquiry que me permite mostrar cómo se materializa en nuestra investigación esta aproximación epistemológica alternativa al concepto de validez utilizado tradicionalmente en la investigación cualitativa. Estas autoras se sirven de la metáfora del cristal y sus propiedades para mostrar que las realidades que investigamos no tienen una única explicación verdadera ni se ajustan a una narrativa uniforme que pueda ser completamente consensuada. Los cristales son prismas que pueden reflejar objetos externos y refractar la luz sobre otros objetos creando distintos colores, formas, y por tanto distintos ángulos de aproximación. Así, mientras que el concepto de validez tradicionalmente utilizado en la investigación cualitativa se sustenta en el recurso a diferentes tipos de triangulación (metodológica, de informantes, teórica, etc.) con el fin de obtener una única verdad consistente sobre el fenómeno estudiado, la cristalización propone más bien lo contrario. Desde una epistemología postmoderna, los episodios o acontecimientos sociales pueden ser explicados y descritos con matices o connotaciones diferentes por los individuos que participan en él en función de la posición que ocupan en el escenario social que se estudia. Así, todas estas interpretaciones o puntos de vista conviven en tensión y todas son relevantes para comprender el fenómeno estudiado, todas las voces aportan un conocimiento valioso y más que una única lectura “correcta” del acontecimiento, existen varias posibles interpretaciones que confluyen o divergen, pero que en todo caso están conviviendo a la vez. De igual modo, la cristalización es una posición epistemológica coherente con el objetivo de escuchar todas las voces, de todos los participantes, sin que necesariamente una de ellas se imponga para eclipsar completamente el resto.

Así pues, lo que pretendo en este artículo es mostrar cómo en cada una de las fases de la investigación que llevamos a cabo todos los agentes participan desde su propia posición, con las narrativas que tienen disponibles, con sus propias verdades, objetivos y preocupaciones. Trato de mostrar cómo las distintas verdades, las perspectivas de cada participante son relevantes para comprender cómo avanza el proyecto. La cristalización me permite igualmente representar con mayor fidelidad la complejidad del cambio educativo,

la existencia de una participación multivocal que está presente a lo largo de todo el proceso y también nos invita a reflexionar sobre las diferencias de poder de las distintas voces participantes en el marco de cualquier proceso de cambio.

Finalmente trato de poner de relieve la importancia de reconocer e identificar las distintas verdades que conviven a la vez en el proyecto. Eso nos ayudará a comprender mejor las resistencias y las inquietudes de cada uno de los actores que dependen en gran medida de la posición que cada uno ocupa y que pueden ayudarnos a comprender cómo avanza el proyecto en cada centro particular.

2. DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: MUESTRA, FASES, PROTAGONISTAS

La investigación se viene desarrollando desde hace tres años en varios centros educativos de la Comunidad de Cantabria en las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y PCPI. Poner en juego la experiencia en diferentes niveles educativos ha sido expresamente buscado en la investigación porque ello nos permite conocer las dificultades y las particularidades del proyecto en cada una de las edades escolares y a la vez mostrar que la edad de las criaturas no es un impedimento para ensanchar los espacios de participación habituales en la vida escolar.

A lo largo de los tres años en que se viene desarrollando esta investigación, varias escuelas han participado en ella, de forma que algunas continúan en el proyecto desde el comienzo y están iniciando actualmente su tercer año de participación y otras se han ido incorporando a medida que otros centros abandonaban el proyecto. De este modo, la muestra ha estado compuesta todos los años por cinco o seis centros educativos, tal y como se resume en la figura 1.

Esta inestabilidad de la muestra a lo largo del tiempo es un problema ya señalado en otras investigaciones educativas en las que los proyectos se extienden más allá de un curso académico. En nuestro caso el motivo principal de sustitución de unos centros por otros tiene que ver con la movilidad del profesorado y la

falta de estabilidad de las plantillas en los centros educativos. Profesores que se trasladan a otros centros o programas que desaparecen (PCPI) impiden la continuidad del proyecto al finalizar el curso académico. Este inconveniente, difícil de resolver en la práctica, y que afecta como es natural a otros muchos aspectos de la organización de los centros educativos, nos ha llevado a reordenar la investigación en dos etapas. Así, simultáneamente unos centros inician la Etapa I y otros avanzan hacia la Etapa II.

La que denominamos Etapa I tiene como objetivo la puesta en marcha del proyecto a lo largo de un curso académico con las fases que a continuación explicaremos con más detalle y sobre las cuales pretendemos reflexionar de forma particular en este texto. Posteriormente, los centros avanzan hacia la Etapa II cuyo objetivo principal es la estabilización y la consolidación del proyecto en el centro. En este momento, los centros se van adueñando del proyecto y van integrando el propósito de ampliar la participación del alumnado en todos los ámbitos de la vida escolar como parte de su actividad habitual y como parte del *ethos escolar* (Bragg y Manchester, 2011). No es el objeto de este artículo describir esta Etapa II por lo que únicamente indicaré brevemente que en este momento los centros abordan dos líneas de acción:

- Una mayor cantidad de profesorado del centro participa e inicia actividades relacionadas con la participación, de forma que lo que inicialmente comienza como una innovación de pequeña escala, de la mano de un pequeño grupo de profesores avanza en el centro a través de esta comunidad de prácticas que lo anima y lo alimenta (López Yáñez, J., Sánchez Moreno, M. y Altopiedi, M., 2011; Wenger, 1998). Las experiencias primeras van adquiriendo mayor centralidad en el proyecto educativo del centro que se va organizando entorno a la pedagogía de la participación o de la voz.
- El centro diseña y propone con gran autonomía sus propias acciones y el orientador/a adquiere un papel más activo como dinamizador y sostenedor de la experiencia, tal y como hemos explicado en Calvo, Haya y Susinos (2012).

Primer año			
Centro de Educación infantil y primaria		Aula de 3º de educación infantil	
Centro de Educación infantil y primaria		Aula de 3º Educación Primaria	
		Aula de 4º Educación Primaria	
Centro de Educación infantil y primaria		Aula de 6º Educación Primaria	
Centro concertado de educación infantil, primaria y secundaria		Aula de 4º ESO y Diversificación	
Instituto de Educación Secundaria		Programa de cualificación profesional inicial de Comercio y almacén	
Segundo año			
Continúan en el proyecto		Nuevas incorporaciones	
Centro de Educación infantil y primaria	Aula de 3º Educación Primaria	Instituto de Educación Secundaria	Programa de cualificación profesional inicial de Peluquería
	Aula de 5º Educación Primaria		
Centro de Educación infantil y primaria	Aula de 6º Educación Primaria		
Centro concertado de educación infantil, primaria y secundaria	Aula de 3º ESO y Diversificación		
Tercer Año			
Continúan en el proyecto		Nuevas incorporaciones	
Centro de Educación infantil y primaria	Aula de 6º Educación Primaria	Centro de Educación infantil y primaria	Dos aulas de 2 años
	Aula de 2º Educación Primaria		Aula de 4 años
Centro de Educación infantil y primaria	Dos aulas de 5º Educación Primaria		Escuela infantil
		Aula de 2 años	

Figura 1. Muestra de centros participantes en la investigación

Por lo tanto, todos los centros inician su recorrido en la que denominamos Etapa I que consiste en un ciclo de un curso académico de duración en el que se pone en marcha la experiencia a través de cinco fases (Entrada en el centro, Sintonizar los significados de la pedagogía de la participación, Consulta al alumnado, Diseño y desarrollo del proyecto, Evaluación del proceso). La figura 2 resume estas fases, sus finalidades y otras características propias de cada una de ellas.

Como ya he dicho previamente, es el objetivo de este artículo reflexionar sobre cómo en cada una de estas fases los participantes contribuyen al proyecto desde sus propias posiciones, cómo no existe un único resultado válido o aceptable para cada una de las fases, sino la combinación de diferentes verdades, necesidades e intereses jugando todos ellos a la vez. Analicemos, por tanto cada una de las etapas por separado.

Fases	Finalidad	Técnicas utilizadas	Participantes
Entrada en el centro	Informar de manera sintética, pero relevante sobre el objetivo de la investigación	Encuentro/reunión con el equipo directivo y/o con el claustro Encuentro con los profesores participantes en el proyecto	Equipo de investigación Equipo Directivo del centro Tutores participantes Orientador/a
Sintonizar los significados de la pedagogía de la participación	Construir conjuntamente los significados posibles de la participación estudiantil y situarlos en ese centro concreto Configurar un equipo mixto de investigación: tutores, orientador, equipo de investigación.	Entrevistas en profundidad Observación participante	Equipo de investigación Tutores participantes Orientador/a
Consulta al alumnado	Consultar al alumnado sobre los espacios de mejora de la escuela Conseguir que la consulta sea auténticamente inclusiva Desarrollar un proceso de deliberación conjunta acorde con criterios democráticos	Cuestionarios, asambleas, Técnicas de imagen, debates, posters, entrevistas....	Equipo de investigación Tutores participantes Orientador/a Alumnado
Diseño y desarrollo del proyecto	Diseñar y desarrollar el proyecto de mejora que ha sido propuesto por el alumnado en un proceso de deliberación democrática	Múltiples metodologías en función del proyecto emprendido	Equipo de investigación Tutores participantes Orientador/a Alumnado
Evaluación del proceso	Evaluar todo el proceso de investigación	Entrevista a los tutores Entrevistas a alumnos	Equipo de investigación Tutores participantes Orientador/a Alumnado

Figura 2. Fases del proyecto

2.1. Fase 1: Entrada en el centro

Este primer momento de la investigación siempre es delicado e intenso porque pone en relación a personas y equipos desconocidos hasta el momento y requiere que en poco tiempo y con limitada información se acuerde un compromiso de participación.

En este estadio inicial han de ponerse en diálogo dos perspectivas, la de los profesores del centro participante y la de los miembros del equipo de investigación. Ambas partes se reúnen con objetivos a veces compartidos y a veces diferentes y con inquietudes no siempre conocidas ni explícitas. Inicialmente la presentación del proyecto se dirige al equipo

directivo y en muchos centros también al claustro, para lo cual el equipo de investigación se sirve de una presentación que contiene las ideas esenciales del proyecto.

En esta fase el equipo de investigación se debate con la dificultad para comunicar a los profesores del centro que la investigación tiene un final abierto (“Consultaremos a los alumnos sobre qué aspectos del centro y de la vida escolar creen que pueden ser mejorados y después habrá que comprometerse con alguno de los cambios que ellos proponen”). Frente a los modelos más clásicos de investigación experta y externa, en los que el profesorado y el alumnado participa principalmente o exclusivamente como fuente de datos, esta es una investigación colaborativa dirigida al

cambio escolar. Como ya nos advirtió Fullan (2002), el cambio es un aprendizaje cargado de incertidumbre, lo cual ha de ser comprendido y aceptado por los participantes, aunque sea de forma incipiente, en este primer momento de la investigación.

Por su parte, el profesorado que decide participar lo hace voluntariamente y por ello muestra una actitud receptiva hacia la propuesta, aunque originalmente desconocemos cuáles son sus motivaciones

para participar. En el trabajo conjunto a lo largo del proyecto el profesorado tendrá que transitar desde una posición de escucha, de apertura, pero principalmente receptiva hacia una posición más activa que les coloca como agentes en el proyecto, lo cual necesita ser construido desde este primer momento. En todo caso, es fundamental en este momento haber podido crear un espacio de confianza mutua de parte de todos los actores del proceso.

Fase 1	Objetivo	Participantes	Dificultades desde su lugar en el proyecto
Entrada en el centro	Informar de manera sintética, pero relevante sobre el objetivo de la investigación	Equipo de investigación	Proponer y comunicar un proyecto de final abierto, imprevisto.
		Equipo docente del centro	Asumir que su papel en el proyecto es activo y exige su participación como agente.

Figura 3. Fase 1: Entrada en el centro

2.2. Fase 2: Sintonizar significados de la pedagogía de la participación

Esta fase tiene como finalidad comprender las prácticas docentes habituales del centro y el aula donde se desarrolla la experiencia con el fin de avanzar desde ese punto hacia una pedagogía de la participación o de la voz. A partir de una metodología básicamente etnográfica en este momento de la investigación se pretende establecer un diálogo con los docentes participantes en el que se facilite la apropiación de una idea amplia y creativa de la participación del alumnado como elemento estructurante de la vida escolar y de sus posibilidades para la mejora del centro.

Como ya es sabido las organizaciones y sus miembros desarrollan su propio lenguaje para describir los fenómenos que se desarrollan en ellas y para nombrar los eventos, las relaciones y los proyectos en los que se encuentran inmersos (Fullan, 2002). Por lo tanto, cualquier iniciativa de cambio institucional que se emprenda siempre necesita de un proceso previo de sintonización de

significados sobre el sentido del proyecto que se inicia. En realidad los profesores siempre son intérpretes y por ello es fundamental tener acceso y comprender el denominado proceso de *vernacularización* que se desarrolla en cada centro, esto es qué prácticas de participación se desarrollan localmente y su relación con los objetivos del proyecto.

Por otra parte, nuestra vida se desenvuelve en ambientes de conversación, argumentación, negociación, crítica y justificación y todo ello se ve afectado por numerosos problemas de inteligibilidad y traducción mutua entre los interlocutores. Este es el momento de abordar dicho objetivo y desentrañar los significados posibles de la participación como pedagogía.

Para establecer un diálogo con los profesores sobre todos estos aspectos partimos de la información recopilada en entrevistas en profundidad con informantes clave (tutores y orientador del centro), un diario de campo y varias observaciones participantes desarrolladas en el aula y otros momentos de la vida escolar. Toda esta información nos sirve

para realizar un documento breve (*Informe de devolución de la información*) que contiene lo que hemos denominado *incidentes críticos de participación* observados durante los periodos que habíamos determinado previamente con los docentes². En ningún caso tomamos este escrito como un conjunto de evidencias o indicadores para describir o evaluar la dinámica habitual del aula, sino que asumimos que este documento nos ofrece una imagen necesariamente parcial de la realidad observada y por ello, su utilidad tiene que ver exclusivamente con nuestra intención de avanzar en el conocimiento a través de la conversación. Este guión es el instrumento del que nos servimos para dialogar con los docentes sobre la participación de los alumnos en la vida cotidiana del centro.

Así pues, este encuentro o entrevista de devolución de la información no es una herramienta para acceder al conocimiento pasivo de una realidad dada, no es un ejercicio de “ver”, sino que constituye un vehículo para la construcción conjunta de significados.

Con demasiada frecuencia las entrevistas de investigación han heredado la cultura de la terapia psicológica y se realizan más con fines confirmatorios que estrictamente dirigidas a aumentar el conocimiento de los participantes sobre un ámbito concreto. Por el contrario, el equipo de investigación intenta promover aquí unas entrevistas o encuentros con intención epistémica (Brinkmann, 2011), esto es, con el interés final de que entrevistador y entrevistado ganen conocimiento conjuntamente sobre la realidad analizada (en este caso sobre la participación en la escuela) y se genere una reflexión conjunta sobre dicho fenómeno. Este objetivo no está exento de dificultades que son comprendidas y apreciadas por los participantes de distinto modo.

Como vemos, esta fase es muy exigente para todos los participantes y además resulta vital en el desarrollo del proyecto porque

requiere que los participantes se movilicen hacia nuevas formas de entender la relación pedagógica. En este momento el profesorado tendrá la oportunidad de transitar desde una comprensión de la participación como un asunto marginal o periférico en las escuelas a la idea de la pedagogía de la voz o de la participación como modelo capaz de impregnar todos los aspectos de su tarea educativa sin excepción. Ello se fundamenta, como ya hemos explicado (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011) en una visión renovada del alumnado y en el cuestionamiento de la infancia como etapa de transición o de espera y de los jóvenes como adultos incompletos.

De igual forma, todo ello habrá de conseguirse utilizando el diálogo como herramienta y mediante una relación entre tutores y equipo de investigación marcada por la finalidad epistémica a la que hemos aludido. En dicho conocimiento co-construido es necesario partir del saber y la experiencia de los docentes e incorporarlo al proyecto para que el propósito de aumentar la participación del alumnado se asiente sobre las prácticas de los centros y puedan crecer desde ahí.

2.3. Fase 3: Consulta al alumnado

En esta fase cada tutor diseñará una actividad que permita consultar al alumnado, escuchar sus propuestas de mejora del centro y averiguar cómo se puede aumentar su participación en el aprendizaje y en la vida del centro. Los tutores de los centros tienen aquí un papel esencial a la hora de definir qué tipos de actividades de consulta pueden ser más adecuadas para su grupo. Únicamente es necesario que en su propuesta se aseguren de que todo el alumnado tendrá la oportunidad de expresar su opinión libremente. Para ello, los centros han utilizado muy diversas estrategias de consulta, tales como cuestionarios on line, fotos, debates, cuestionarios abiertos, etc. Esta fase constituye, en sentido estricto, el germen de los diferentes proyectos de mejora implementados en los distintos centros educativos y se realiza a través de la pregunta abierta al alumnado: “¿Qué te gustaría mejorar de tu centro?”.

²Estos incidentes críticos de participación fueron definidos como los acontecimientos de participación o de negación de la participación de uno o varios alumnos que se producen a lo largo del periodo sujeto a análisis u observación en el marco de la actividad que se estuviera desarrollando.

Fase 2	Objetivo	Participantes	Dificultades desde su lugar en el proyecto
Sintonizar los significados de la pedagogía de la participación	Construir conjuntamente los significados posibles de la participación estudiantil y situarlos en ese centro concreto	Equipo de investigación	Mantener una intención epistémica en el encuentro con los tutores que incorpore adecuadamente el conocimiento del profesorado y su experiencia
	Configurar un equipo mixto de investigación: tutores, orientador, equipo de investigación.	Equipo docente del centro	Ampliar su discurso sobre la participación estudiantil desde acontecimientos puntuales y periféricos hacia un enfoque de pedagogía de la voz. Cuestionar la visión tradicional del estudiante como sujeto pasivo.

Figura 4. Fase 2: Sintonizar los significados de la pedagogía de la participación

Desde el punto de vista de los investigadores, dos preocupaciones importantes en relación al proyecto se dilucidan aquí. Por una parte, como hemos dicho, garantizar que la consulta es verdaderamente inclusiva y que, aún por encima de criterios de eficacia o rapidez, se favorece que todas las voces puedan ser escuchadas. Este punto a veces encuentra difícil equilibrio con algunas propuestas del profesorado que ha de realizar la actividad en un tiempo a veces limitado y otras veces arrastrado por los modos de habituales y masivos de trabajar con el alumnado.

Una segunda preocupación para el equipo de investigación en este momento es conseguir que la actividad que se realiza (y otras que seguirán después dentro del marco del proyecto) sea un ejercicio práctico de democracia deliberativa. De nuevo en esta fase se “juega” una parte importante del proyecto porque es importante que las diferentes propuestas que han puesto sobre la mesa todos los alumnos sean debatidas y justificadas en un proceso conjunto de selección y descarte. No todas las propuestas serán llevadas a cabo, no todas son igualmente relevantes, ni todas igualmente viables, pero todas han de ser debatidas, negociadas y justificadas en común. Cuando alguna iniciativa propuesta no puede ser asumida en el momento presente por parte de la escuela, es imprescindible que se expliquen las razones que lo impiden. Toda esta actividad conlleva la puesta en práctica de

gran cantidad de dinámicas imprescindibles para un ejercicio real de la democracia deliberativa que son parte muy relevante del proyecto. Y todo ello constituye a su vez un aprendizaje muy relevante para el alumnado que tendrá que practicar numerosas estrategias relacionadas con cómo preguntar y contestar, cómo negociar, cómo compartir ideas y explicarlas a sus compañeros, cómo justificar sus puntos de vista y sus prioridades, etc.

Por su parte, el profesorado plantea la actividad de consulta con su grupo de alumnos y en ese punto se plantea la dificultad de cómo respetar la línea difusa que separa la consulta auténtica con lo que sería una consulta simbólica o *tokenizada*. La *tokenización* hace referencia a los procesos de consulta que son meramente simbólicos o artificiales y en los cuales la participación de un colectivo determinado (en este caso el alumnado) es utilizada o manipulada en favor de los intereses adultos. Volvamos al ejemplo de la película *Qué verde era mi valle*. La historia se plantea como un relato autobiográfico de la infancia de Huw Morgan (el hijo pequeño de la familia protagonista) quien actúa como un narrador equiscente que nos conduce por los momentos fundamentales de la vida familiar y los cambios sociales de la época. En este sentido podríamos afirmar que el director hace un esfuerzo por dar voz a la infancia del momento y adopta la mirada infantil sobre los acontecimientos con el fin de comprenderlos desde su propio punto de vista. Sin embargo, no es esto lo que verdaderamente sucede en la

película y más bien se produce una suerte de *tokenización* porque el director se sirve del niño como un recurso narrativo para exponer sus propias preocupaciones y puntos de vista sobre el momento que trata de representar.

Este es uno de los riesgos que se afrontan en esta etapa de la investigación. ¿Cómo evitar que nuestros deseos y prioridades se impongan por encima de la escucha verdadera al

alumnado? ¿Cómo atender y resolver significativamente las propuestas que realizan los alumnos? ¿Cómo hacer espacio a las voces de los alumnos y cómo facilitar que los propios alumnos gestionen y avancen en esta cultura de la participación a la que no están acostumbrados? Estas son algunas de las cuestiones que resumen las dificultades y perspectivas que se cruzan en esta fase y que deben ser negociadas en este espacio.

Fase 3	Objetivo	Participantes	Dificultades desde su lugar en el proyecto
Consulta al alumnado	Consultar al alumnado sobre los espacios de mejora de la escuela	Equipo de investigación	Mantener un modo de trabajo colaborativo que permita compartir con el tutor los objetivos de esta fase
	Conseguir que la consulta sea auténticamente inclusiva	Equipo docente del centro	El riesgo de la tokenización del alumnado
	Desarrollar un proceso de deliberación conjunta acorde con criterios democráticos	Alumnado	La ausencia de cultura de la participación propicia un alumnado pasivo. Cómo dar paso a las voces habitualmente ausentes en la vida del aula.

Figura 5. Fase 3: Consulta al alumnado

El alumnado por su parte necesitará incorporarse al proyecto en un rol poco conocido para él, inusual en su papel tradicional como estudiante. La ausencia de cultura de participación en los centros educativos propicia la pasividad del alumnado y alimenta su posición en la escena educativa como receptor (recipiente de contenidos). En este momento se propone un cambio que trata de propiciar la participación, pero no sólo de aquellos alumnos que con más facilidad dejan oír su voz, sino de todos ellos, incluidos quienes habitualmente permanecen al margen. Por otra parte, en este momento el alumnado se debate igualmente con la sospecha de que la consulta no será genuina o que tendrá limitaciones estrictas dado que no es habitual que su opinión sea tenida en cuenta en la organización de la vida escolar.

2.4. Fase 4 y fase 5: Diseñar, desarrollar y evaluar el proyecto de mejora

La fase de diseño y desarrollo de la propuesta de mejora queda coronada con la última fase de evaluación de todo el proceso que nos permite aprender de la experiencia y continuar con futuros proyectos en la escuela. Pudiera parecer que estas fases constituyen el corazón de la investigación y que son las que verdaderamente movilizan los cambios esperados en la escuela. Pudiera parecer que el objetivo último del proyecto es implementar cambios que son sugeridos y diseñados por el alumnado y que ello es el fin que justifica todo el proceso. Muy al contrario, constatamos que el cambio relevante del proyecto se realiza en el camino, durante el proceso y a través de los objetivos previos y no sólo en estas fases de implementación.

Podemos asegurar que en esta etapa se aprecia inicialmente una gran diversidad en lo que cada uno de los agentes considera el éxito del proyecto y por lo tanto, también en las dificultades que encuentran en el proceso.

Así, el equipo investigador durante esta fase pretende mantener y alimentar los procesos de deliberación democrática y considera esta etapa como una extensión de los objetivos anteriores, como el despliegue y cierre de la actividad propuesta. No es que desde el punto de vista de los investigadores la actividad que se desarrolla como mejora del centro no sea relevante, sino que no lo es sin las fases previas, que únicamente encuentra su sentido como actividad que permite entablar un diálogo que contribuya a modificar el espacio semántico sobre la participación del alumnado que existía previamente en el centro. En estos momentos el equipo investigador busca un espacio más retirado de la escena y es el alumnado con los docentes quienes toman las riendas del desarrollo de las actividades previstas. El equipo asume un rol más observador y funciona como amigo crítico o espejo para los docentes que participan. Esto le sitúa en una senda más bien de retirada de la escena que de lo contrario.

Por su parte, los docentes y el alumnado toman todo el protagonismo para desarrollar el cambio o mejora propuesto y se encuentran inmersos en proyectar, diseñar, entrevistar, fotografiar, discutir, proponer y otras muchas tareas que se incluyen en el proyecto. La dificultad de esta fase para los docentes podría radicar en cómo evitar perder de vista el horizonte del proyecto, como trascender la actividad que se está desarrollando y entender que ello forma parte de un proyecto más lento y más profundo de enseñanza de la democracia deliberativa. La actividad que se desarrolla en esta fase debiera ser entendida como el inicio de un bucle de acción que conduce a cambios más radicales que conllevan modificaciones no sólo en los modos de relación habitual con el alumnado, sino también finalmente en la identidad profesional de los docentes.

Docentes y alumnado pueden encontrar en esta fase ciertas dificultades para redefinir sus posiciones en la escena educativa, para gestionar de una forma diferente, menos vertical, los flujos de poder y decisión que debieran verse alterados al facilitar el aumento de la participación del alumnado en el camino hacia lo que Fielding (2007) ha denominado aprendizaje intergeneracional como democracia vivida.

Fase 4 y 5	Objetivo	Participantes	Dificultades desde su lugar en el proyecto
Diseño, desarrollo y evaluación del proyecto de mejora	Diseñar, desarrollar y evaluar el proyecto de mejora que ha sido propuesto por el alumnado en un proceso de deliberación democrática	Equipo de investigación	Mantenerse en una posición más secundaria en el proyecto a la vez que se promueve y alienta la necesidad de atender al objetivo último del proyecto, más allá de la actividad presente.
		Equipo docente del centro	Redefinir las relaciones de profesorado y alumnado de un modo menos vertical hacia otros modos más acordes con un modelo de democracia deliberativa y aprendizaje intergeneracional.
		Alumnado	

Figura 6. Fases 4 y 5: Diseño, desarrollo y evaluación del proyecto de mejora

3. CONCLUSIONES

La cristalización o metáfora del cristal nos ha permitido mostrar que los resultados de

la investigación no son en modo alguno unívocos y que esta posición epistemológica nos permite avanzar hacia una comprensión más matizada y multidimensional del proyecto de investigación que desarrollamos.

Igualmente, nos invita a interesarnos por las diferentes voces o agentes protagonistas y mantener siempre presente esta mirada multilateral a lo largo de todo el proyecto de investigación. Al hacerlo así podemos apreciar que los ritmos, las dificultades y la comprensión del proceso que cada colectivo y cada individuo adquiere no siempre están acompasadas ni son necesariamente convergentes.

Estamos por tanto en disposición de ampliar la perspectiva sobre el fenómeno y obtener una interpretación mucho más compleja del proceso investigador que desarrollamos al superar la visión unívoca propuesta por los investigadores y sus propósitos para integrar las aspiraciones y dificultades experimentadas por todos los participantes en el proyecto.

Ciertamente obtener un mapa que represente de forma más completa esta cristalización aquí descrita para cada uno de los centros participantes exigiría contar con información más detallada de cada agente (profesorado, alumnado y equipo de investigación). A partir de entrevistas y observaciones participantes podremos conocer con mayor certeza cómo se sitúa cada uno de ellos en cada momento del proceso. En todo caso, no era la intención de este artículo ahondar en el conocimiento particular de cada centro, sino más bien proponer una hoja de ruta que nos permita llevar a cabo este modelo de análisis multivocal que aquí propongo.

Tal y como he expresado, el proyecto que desarrollamos tiene como finalidad última avanzar hacia un modelo pedagógico basado en la participación y ello exige “romper la seguridad tradicional de las relaciones de poder que se establecen entre profesores y alumnos y redefinir las fronteras de la posibilidad” (Rudduck y Fielding, 2006: 225). Ese es un proceso necesariamente complicado en el cual varios agentes intervienen y todos ellos participan desde su posición y con sus propias verdades. Necesitamos reconocer esta participación múltiple y contar con las dificultades que cada uno encuentra en este tránsito para conseguir que el proyecto avance hacia el objetivo previsto.

Finalmente, todo ello nos conduce a la necesidad de modificar la relación con el otro y transformar nuestra propia relación con el saber. Nombrar y hacer circular el problema de la participación en los términos de una propuesta pedagógica integral que se resume en la pedagogía de la participación o de las voces finalmente una estrategia de resemantización de algunos problemas pedagógicos. Es una invitación a redefinirlos y abordarlos en los términos de un proyecto de responsabilidad compartida y de cuidado del bien común y no desde juicios, categorías o etiquetas que individualizan y balcanizan los problemas y destruyen la solidaridad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bragg, S. (2007). It's not about Systems, it's about Relationships: Building a Listening Culture in Primary School. In D. Thiessen y A. Cook-Sather (Eds.). *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School* (pp. 659-680). Dordrecht: Springer.
- Bragg, S. y Manchester, H. (2011). Creativity, School Ethos and the Creative Partnerships programme. *Final Report of the project: Evaluation of the nature and impact of the Creative Partnerships programme on school ethos, 2009-10*. (<http://www.creativitycultureeducation.org/wp-content/uploads/may-2011-final-report-ou-creativity-school-ethos-and-creative-partnerships-282.pdf>).
- Brinkmann, S. (2011). Interviewing and the production of the conversational self. In Denzin, N. K., & Giardina, M. D. (Eds.). *Qualitative inquiry and global crisis*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press. Busher.
- Calvo, A., Haya, I., Susinos, T. (2012). El rol del orientador en la mejora escolar. Una investigación centrada en la voz del alumnado como elemento de cambio. *Revista de Investigación en Educación*, nº 10 (2), 7-20.
- Cook-Sather, A. (2007). Resisting the impositional potential of student voice work: lessons for liberatory educational research from poststructuralist feminist critiques of critical pedagogy. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 28 (3), 389-403.
- 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*, 70 (25, 1), 31-61.
- (2007). "On the necessity of Radical State Education: democracy and the common school". *Journal of Philosophy of Education*, 41(4), 539-557.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio*. Madrid: Akal.
- Giordani, L. (2012). *Noche sin clausura*. Madrid: Ediciones Amargord.
- López Yáñez, J., Sánchez Moreno, M. y Altopiedi, M. (2011). Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas. *Revista de Educación*, 356, 109-131.
- Richardson, L. y St. Pierre, E. A. (2005). "Writing: A Method of Inquiry." In N. Denzin & Y. Lincoln (eds.). *Handbook of Qualitative Research* (Third Edition), (pp. 959-978). Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Rudduck, J y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Susinos, T. (2012). Presentación. Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359. Septiembre-diciembre, 16-23.
- Susinos, T. y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25,1), 15-30.
- Thomson, P. (2007). Making it Real: Engaging Students in Active Citizenship Projects. En D. Thiessen y A. Cook-Sather (Eds.). *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School*, (pp. 775-804). Dordrecht: Springer.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press