



# V JORNADAS DE HISTORIAS DE VIDA EN EDUCACIÓN

## VOCES SILENCIADAS

### LA VOZ DEL ALUMNADO COMO HERRAMIENTA PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Compartiendo experiencias, creando conocimiento

### *STUDENTS VOICE AS A TOOL FOR INCLUSIVE EDUCATION*

*Sharing experiences, creating knowledge*

**Autora.** Laia Becerra Martínez

**Institución.** Doctoranda de la Universidad del País Vasco

#### **Resumen**

El trabajo que se presenta a continuación nos propone la voz del alumnado como herramienta para la inclusión educativa. Aunque es algo generalizable a todo el alumnado, por cercanía, a la hora de realizar la propuesta partimos de las personas con Necesidades Educativas Especiales. Por ello, primeramente analizamos el transcurso de la historia en cuanto al tratamiento que la educación y la sociedad han dado a este colectivo, teniendo en cuenta las historias de vida de las personas afectadas y las opiniones de las de su alrededor. Para posteriormente, apoyándonos en la importancia del protagonismo del alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y por tanto en el reconocimiento de las capacidades diversas, hacer reflexionar y proponer que el compartir experiencias y opiniones crea conocimiento. Es decir, plantear las historias de vida de cada persona como claves para la inclusión educativa.

#### **Palabras clave**

Voz del alumnado, historias de vida, capacidades diversas, inclusión educativa, Necesidades Educativas Especiales.

#### **Abstract**

*The presented work proposes student voice as a tool for inclusive education. Although being something generalizable to all students, by proximity, to make the suggestion we part from people with Educational Special Needs. Therefore, first we analyse the course of history in the treatment that education and society have given to this group, considering the life stories of affected people and the opinions of those around them. Building on the importance of the role of students in the teaching-learning processes, and of course the recognition of different abilities, we reflect and propose that sharing experiences and opinions creates knowledge. In conclusion, we consider the life histories of each person as key to an inclusive education.*

#### **Keywords**

*Students voice, life histories, different abilities, inclusive education, Educational Special Needs.*



## Introducción

Trabajando como docente en la formación artística no reglada, he tenido contacto directo con alumnos con Necesidades Educativas Especiales de primaria y secundaria. La interacción con ellos me ha permitido compartir sus ideas y percepciones de lo que ven y viven. Todo esto, la mayoría de las veces, ha sido sonsacado de forma inconsciente y espontánea durante las sesiones de trabajo.

Profundizando más sobre anécdotas que he podido obtener de mis alumnos/as me he encontrado con problemas de exclusión tanto en el aula por parte de los/as docentes, como en el centro y su organización en general. Un alumno de tercero de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) me contaba, inocentemente e incluso fardando, cómo una profesora le había eximido de hacer un ejercicio práctico por el mero hecho de tener dificultades motrices que le requerían más tiempo para desarrollarlos que a la mayoría de sus compañeros, algo que me dejó realmente sorprendida. Esto no ha sido lo único, compartiendo el día a día con ellos/as, sus progenitores y algunos de los profesionales especializados en las Necesidades Educativas Especiales (NEEs), he escuchado relatos de situaciones de auténtica discriminación y falta de respeto hacia este alumnado, de las que en, algunos casos, ni ellos mismos eran conscientes, pues lo vivían como una situación de privilegio.

El "total para qué, tú esto ni lo hagas" y no dar otra alternativa, está al orden del día en muchos centros, por parte de algunos de sus docentes. Esto supone que en lugar de apoyarse en la riqueza que puede aportar la diversidad en el aula y replantear a la programación anual en base a las necesidades del grupo, inconscientemente se opte por excluirles, eximiéndoles de hacer algunos de los ejercicios propuestos y privándoles del conocimiento.

## 1. De dónde venimos y donde nos encontramos

### 1.1. La evolución de la educación: de la segregación a la inclusión

Durante el transcurso de la historia de la educación, distintos sectores de la sociedad se han visto discriminados. Según Parrilla (2002), hasta principios del siglo pasado la escolarización sólo se daba en los grupos sociales más altos y, por supuesto, únicamente los hombres tenían acceso a ella. Los/as niños/as y personas discapacitadas eran considerados individuos defectuosos, por lo que sus familias los ocultaban.

Con la evolución de la sociedad, a principios del XX, la escolarización de toda la población empieza a ser posible, aunque sea de manera segregada. Es decir, la sociedad admite que toda persona tiene derecho a recibir una educación, pero las propuestas que se hacen siguen dividiendo a la sociedad: las clases sociales son separadas, al igual que los sexos y las culturas. Los/as alumnos/as discapacitados/as, son "apartados/as" en escuelas especiales, donde acuden como si de un taller ocupacional se tratase. La escuela era totalmente segregada (Parrilla, 2002).

A mediados de siglo, los/as pedagogos/as van planteando propuestas diferentes acordes con los acontecimientos vividos y los cambios sociales, siendo en la década de los ochenta cuando se va integrando a los grupos segregados en la escuela ordinaria. En las escuelas públicas los distintos grupos y niveles sociales se van mezclando, al igual que lo hacen las niñas y los alumnos discapacitados. Pero, como hemos dicho, se trata de una integración de los colectivos excluidos, ya que el sistema sigue igual y son aquellos los que tienen que ajustarse a él.

El término integración empieza a estar en desuso, pues parece decir que, con anterioridad el sujeto a integrar había estado excluido y por lo tanto hay que adaptarlo, es decir, integrarlo. Las



actuaciones que se han ido llevando a lo largo de los años, han estado enfocadas para que sean los/as propios alumnos/as los que se adapten a la escuela y no a la inversa (Barrio, 2009). Fue en el ámbito de la educación especial donde surgen las primeras voces que demandan un cambio hacia una escuela inclusiva (Parrilla, 2002).

La educación inclusiva es un plan abierto, donde todo el alumnado tiene cabida y puede participar, de manera que la comunidad educativa hace todo lo posible para que todos/as formen parte del proyecto de centro y tengan un papel protagonista, cada uno a su nivel. Los que apoyan estas teorías creen que ninguna escuela está exenta de la influencia del entorno y las costumbres imperantes, es por esto que hay que interpretar a cada una desde su medio social y momento histórico.

Aun así, la participación del alumnado sigue siendo una tarea pendiente para la plena inclusión, dado que todavía existen debates sobre el valor y el reconocimiento del mismo en la escuela. Según Fielding (2011), promovedor de las teorías que creen en la importancia de la voz del alumnado dentro de la comunidad educativa, las escuelas deben aumentar el protagonismo del mismo en la toma de decisiones sobre el diseño, el desarrollo, la gestión y la evaluación de cualquier aspecto de la vida escolar. Este tipo de iniciativas al servicio de la educación democrática permiten el desarrollo de la escuela inclusiva.

Las personas que impulsan estas iniciativas creen que la voz permite, por un lado, desvelar las desigualdades o injusticias que se dan en torno a grupos o individuos marginados de la participación en las instituciones y en la sociedad. Y por otro, sirve para denunciar un sistema que desatiende o invisibiliza a grupos no homogéneos. Estas mismas hablan de la figura del sujeto agente frente a la del sujeto paciente, es decir, pretende que todos/as tengamos la misma flexibilidad para la acción, y medios y fines a nuestro alcance entre los que elegir.

## 1.2. Barreras que impone la sociedad

En las clases de plástica, cerámica, dibujo y creatividad que he impartido en diferentes centros escolares y talleres, me he encontrado con alumnos/as con NEEs derivados de problemas visuales, en mayor o menor grado, y alumnos/as con dificultades de motricidad, fina y gruesa. Esta cercanía me ha permitido ser testigo directo, saber de primera mano cómo se sentían y cómo se tenían que enfrentar a los problemas, tanto en las asignaturas de dibujo y plástica, que eran mediante las que yo tenía contacto con ellos, como en otras.

Tanto el entorno físico como el social son, en muchas ocasiones, una barrera para las personas que en algún momento tienen alguna necesidad específica que se sale de lo que dice la norma. Lo mismo ocurre en el ámbito educativo. Si las barreras arquitectónicas están a la orden del día en todos nuestros pueblos y ciudades en la escuela existe el mismo problema, dándose situaciones que rayan el esperpento. En un centro público el día que se iba a hacer el simulacro de incendio, invitaron tanto "al ciego" como a "la parálitica cerebral" a no acudir para evitarles situaciones de estrés.

La terminología también es uno de los aspectos más a tener en cuenta, pues muchas de las barreras vienen derivadas de la propia utilización del lenguaje, como dicen Fernández, Báez, Tovar y Rosales (2009) "los límites entre capacidad y discapacidad vienen marcados por motivaciones culturales, sociales y políticas" (p.1). Los mismos autores indican que el lenguaje que utilizamos refleja claramente la concepción peyorativa de las personas con discapacidad: "sale más caro que un hijo tonto, tiene menos miras que un ciego, está más sordo que una tapia, no hay un cojo bueno". Son todas ellas expresiones que etiquetan a las personas con discapacidad pero siempre desde un plano inferior.



La propia Organización Mundial de la Salud vio, en su momento, la necesidad de replantearse las terminologías al uso "deficiencia, discapacidad, minusvalía" que semánticamente ya suponen una situación de inferioridad o negatividad, sustituyéndolas por otras como tener discapacidad o discapacitados por personas con discapacidad (Fernández, Báez, Tovar y Rosales, 2009). En la actualidad el concepto utilizado es "personas con discapacidad", aunque cada vez más se empieza a utilizar "capacidades diversas", es decir, se asume que cada individuo tiene unas capacidades propias que no tienen por qué ser exactamente iguales a las de otro lo que elimina tanto las barreras como las etiquetas.

Por otra parte, en muchas ocasiones, el no saber cómo actuar ante una persona "no estándar" por no habernos preocupado de conocer realmente lo que supone su diferencia para su desarrollo escolar nos lleva a tener actitudes no adecuadas, como la pena, hacia ella. No puede ser que a un/a alumno/a al que no has facilitados los recursos y las estrategias necesarias para acceder le eximas de partes del currículo o de ejercicios pues le estás infravalorando lo que puede incidir negativamente en su autoestima.

*"Necesidades educativas especiales tiene todo el mundo. Saber cómo le entra a cada uno y la manera de llevar el proceso educativo es importante. Hay que implicarlo para motivarlo, esto es lo más difícil, una vez está motivado está todo hecho, solo tienes que seguir el proceso creativo". "Es imposible que todos los alumnos estén a la misma hora el mismo día en el mismo instante motivados". "Para mí lo que se llaman dificultades son riquezas, todo es aprovechable para enriquecerse". "Cada alumno es diferente, lo importante es saber en qué momento está cada persona, cómo se motiva, cómo va procesando su aprendizaje a la hora de plantear cosas, hablamos de un proceso no de resultados". (Técnico en baja visión)*

Dos profesores de educación artística de una de mis alumnas con baja visión me comentaban haber tenido alguna prevención, ya que era su primera experiencia con una alumna de estas características y no sabían hasta dónde iba a poder llegar. Una dice que el que no pudiera disfrutar plenamente del color y de las formas le daba pena. A medida que pasaba el curso comprobó lo que la alumna era capaz de hacer, e hizo alguna modificación de los ejercicios planteados para el grupo, acoplando el tamaño a las necesidades visuales de esta, es decir, hizo un planteamiento individual, pero los objetivos fueron los mismos que para sus compañeros. Un alumno de tercero de la ESO, con discapacidad motora derivada de una Parálisis Cerebral me contaba, inocentemente e incluso fardando, cómo una profesora de plástica le había eximido de hacer un ejercicio práctico por el mero hecho de tener dificultades motrices, e incluso como el profesor de educación física había reservado un trimestre entero para hacer prácticas acrobáticas en grupo, actividad que por su imposibilidad de sostenerse en pie lo excluía del mismo, quedando este alumno sin una actividad alternativa. En este caso el alumno decía no sentirse apartado pues, el estar mirando sin hacer nada no le creaba problemas y aparentemente iba a gusto para, en sus propias palabras, *"poder ver a sus compañeros hacer el ridículo"*, pero en la realidad sí sentía no poder compartir ese momento con sus compañeros. Un licenciado en Bellas Artes, con baja visión que actualmente trabaja en torno a la educación artística, me reconocía que él nunca ha tenido problemas a la hora de mostrar su deficiencia, es más, le ha sacado mucho partido. Ni en la escuela ni en el instituto tuvo problemas, jamás le adaptaron nada, pero le eximieron de casi todo. Se aprovechó de la pena que los/as docentes/as sentían por su discapacidad para no tener que realizar trabajos que no le apetecía hacer.

Como podemos ver, el desconocimiento de sus necesidades por parte de algunos profesores/as es una de las grandes barreras para este alumnado. Dos alumnas con discapacidad visual (una de ellas estudiante del grado de magisterio en educación primaria), me decían que los/as



profesores/as deben estar informados/as y asesorados/as para atender a todo tipo de alumnado, que los recursos existen, sólo es cuestión de utilizarlos. Y no únicamente en cuanto a los profesores, la alumna de grado reconoce que ella misma era reacia a que sus compañeros/as conocieran su deficiencia pero con el tiempo se ha dado cuenta de que todos/as debieran saber cómo ven, qué dificultades tienen, y entonces entenderían muchas cosas y no los/as considerarían unos/as privilegiados/as por tener ayudas especiales tanto técnicas como humanas, por ejemplo, más tiempo para realizar cualquier prueba escrita, etc. Hay que trabajar la empatía. Estas alumnas comentan que los/as técnicos del Centro de Recursos para la Inclusión Educativa de alumnado con Discapacidad Visual (CRI), centros que entran dentro del organigrama del departamento de educación del gobierno vasco y hay uno por cada territorio histórico, tienen gafas y aparatos de simulación de distintas patologías, de modo que cualquiera puede experimentar como ven las personas con déficit visual.

En otras ocasiones estos/as alumnos/as se encuentran con profesores que por miedo a las nuevas tecnologías no utilizan las pizarras digitales que permiten al alumnado con baja visión poder acceder a la información de la misma a través del monitor que tienen ubicado en su mesa y adecuar los tamaños y los fondos a sus necesidades visuales. También con docentes que imponen sus formas de ver y hacer al alumnado, como por ejemplo, la utilización de cuadernos específicos para cada asignatura (de rayas, cuadriculados o de hoja en blanco) que no tienen en cuenta ni las necesidades ni las formas de hacer o pensar del alumnado.

Esto no se limita únicamente a los recursos, lo mismo ocurre en cuanto a los contenidos. Como he podido conocer por parte de mi alumnado con NEEs, cuando han tenido problemas de percepción, en unos casos se les eximía del hacer el ejercicio y en otros se adaptaba a sus necesidades, a través de ampliaciones o simplificación del ejercicio.

*"Me solían quitar parte de los ejercicios porque iba más lenta, los míos eran más cortos que los de los demás". (Alumna con baja visión)*

*"No se adapta, solo se hace en cosas concretas, muchas veces tenemos que estar encima de ellos. Nosotros solemos trabajar el desarrollo sensorial entero, algo muy primario, algo que en educación infantil se trabaja. A veces nos hemos ofrecido a ello, para desarrollarlo con toda la clase, al principio dicen que si emocionados, pero el final la cotidianidad los lleva a olvidarse de ello. Los centros tienen muchas exigencias, un ritmo de vida un poco estresado, y esto implica más trabajo". (Técnico en baja visión)*

Por eso, como hemos dicho anteriormente, creen que los/as profesores/as deberían de ayudar al alumno con déficit visual, informándose sobre cómo ve, qué dificultades va a tener y cómo solventarlas, sin dar al problema excesiva importancia. Por otra parte una alumnado me comentaba, que consideraba injusta la forma de calificar, pues afirman que si el/la alumno/a se esfuerza y sigue todo el proyecto, al valorar el resultado final el/la profesor/a debería tener en cuenta esto y no la perfección. Unos/as no pueden porque no tienen cualidades y otros/as, como ella, por problemas físicos.

La misma alumna del grado en magisterio me decía que como ha podido observar en la etapa de prácticas, en general, sigue siendo habitual sacar a los niños y niñas con dificultades fuera del aula, cosa que choca frontalmente con la idea de inclusión, si bien reconoce que cuando era pequeña quería que la sacaran fuera del aula para que nadie se enterara de su problema. Para mejorar la inclusión propone actividades donde se trabajen todos los sentidos, la empatía, experimentando otras formas de "ver", de sentir. Pues estos detalles, que desde fuera pueden parecer mínimos, e



incluso por parte de sus compañeros/as una situación de privilegio en los estudios, les hace sentirse diferentes, inferiores, les limita hacer muchas cosas al no verse capacitados.

Conociendo estas historias, y teniendo en cuenta que la escuela en nuestra comunidad se determina como "plural, bilingüe, democrática, al servicio de la sociedad vasca, enraizada social y culturalmente en su entorno, participativa, compensadora de las desigualdades e integradora de la diversidad" (Gobierno Vasco, 1998:1), considero que se debe caminar realmente hacia una inclusión educativa plena, de manera que como propondremos a continuación, hagamos al alumnado participe activo de su proceso enseñanza-aprendizaje y protagonista en todas las áreas referidas al ámbito educativo, pues ellos/as mismos/as tienen la clave de las barreras con las que se encuentran y pueden ayudar a cambiarlas. Entendiendo, hoy en día, la educación como un derecho de todos y no como un privilegio de una clase dirigente (Sotelo, 2000) no debemos considerar a nadie incapaz de nada, pues así privamos al alumnado del conocimiento.

## 2. Un camino por hacer

### 2.1. Voz del alumnado como herramienta para una educación inclusiva

La voz del alumnado puede ser una herramienta muy útil a partir de la cual podamos construir la mejora de las prácticas educativas y del sistema educativo en general (Susinos, Rojas y Lázaro, 2011; Calvo, Haya y Susinos, 2012), desde su democratización dando mayor autonomía y protagonismo al alumnado (Calvo, Haya y Susinos, 2012). Autores como Fielding (2011) explican que "la escuela comprometida con esta manera de trabajar asume como objetivo principal el desarrollo de una sociedad inclusiva y creativa a través de una democracia participativa que beneficia a todos" (p.50), por lo que Calvo, Haya y Susinos (2012) hablan de un gobierno de todos y entre todos, en el que se analizan los derechos y deberes de los estudiantes como propios de la escuela democrática.

Por otro lado, Fielding (2011) argumenta la importancia de la voz del alumnado

como un abanico completo de oportunidades diarias en las cuales los jóvenes pueden escuchar y ser escuchados, tomar decisiones y responsabilizarse de ambas cosas, del día a día y de la creación de un futuro mejor. La inclusión entendida con una perspectiva centrada en la persona es aquella que conlleva valorar los alumnos como personas, no como unidades de rendimiento, y su forma más radical va más allá de escuchar, con el objetivo de desarrollar un aprendizaje intergeneracional basado en la noción de responsabilidad compartida y democracia participativa. (p.50)

Mientras que Susinos y Ceballos (2012) añaden que se trata de un "aprendizaje compartido entre jóvenes y adultos (...) que se convierte en una forma habitual de gestionar la vida del centro, tanto en lo curricular como en lo organizativo, y en la que jóvenes y adultos aprenden unos de otros" (p.29).

Aunque hoy por hoy califiquemos a este tipo de iniciativas como herramientas para la innovación docente (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011), es preciso decir que a lo largo de la historia, y en la actualidad, la voz del alumnado ha sido también utilizada como instrumento de control, que dirigida por una visión adulta pretendía sacar rendimiento económico y de poder (desarrollar métodos disciplinarios), que aumentasen la obediencia y la productividad en el ámbito educativo (Fielding, 2011). Autores como Susinos y Ceballos (2012) explican que dentro del ámbito educativo encontramos diversidad de experiencias extremas entre sí.

Según diversas investigaciones es el propio profesorado y personal de los centros quien duda de que la capacidad de decisión y voz del alumnado sean efectivas (Susinos, Rojas y Lázaro, 2011).



Es más, autores como Susinos y Ceballos (2012) hablan de la inexistencia de una "frontera nítida" entre las distintas experiencias. Aun así explican que los objetos preferentes en cuanto a las actividades que dan voz al alumnado son las que se sitúan en los ámbitos curriculares (organización y selección de contenidos, actividades de aula, modos de evaluación, etc.) y organizativos (gestión y política escolar). Añaden a estos otros aspectos sobre los que la voz del alumnado puede incidir como: mejora docente o del entorno.

El ámbito en el que la voz del alumnado puede incidir, pudiendo opinar y ser escuchada, no es la única controversia en este tema. Entre las diversas barreras con las que se encuentra el alumnado también están la edad y la condición. En cuanto a lo primero es preciso poner en cuestión el concepto de la infancia, ya que diversas investigaciones (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011; Susinos, Rojas y Lázaro, 2011; Calvo, Haya y Susinos, 2012) demuestran que este tipo de iniciativas pueden ser desarrolladas en cualquier etapa educativa, y al margen de la edad o condición. Corea y Lewkowicz<sup>1</sup> (citados en Susinos, 2009) explican cómo

hasta la aparición de la escuela moderna nunca hubo un espacio donde se pudiera observar a los niños de la misma edad, todos juntos, aprendiendo y haciendo cosas, y viendo los ínfimos grados de diferencia entre uno y otro, y menos aún se ha visto un espacio que convierta esa desviación en identidad, individualidad, personalidad. (p.125)

Otros como Calvo, Haya y Susinos (2012) añaden que la

infancia como un estado de mera transición hacia la vida adulta (...) tiene como consecuencia el silenciamiento de la mirada de los más jóvenes que viven sus días escolares con pocas ocasiones de participar y expresar opiniones, en los márgenes de un currículum que les ofrece una visión de la realidad infantilizada, alejada de los problemas sociales de su época y que suele silenciar los avances históricos en materia de libertad, democracia y derechos humanos. (p.8)

Como ya hemos dicho, la edad no es la única barrera con la que se encuentra el alumnado a la hora de ser escuchado, ya que como apunta Fielding (2011) "algunos alumnos son más privilegiados y están mejor situados que otros para articular sus necesidades en la corriente de pensamiento dominante" (p.34), y añade que existen propuestas para la participación de los alumnos con necesidades especiales que van desde lo simbólico hasta lo condescendiente. Esto es algo para lo que la voz del alumnado debe tener un gran valor, para que las barreras con las que se encuentra sean derribadas, de modo que pueda realizar aprendizajes significativos, como el resto del alumnado, y desarrollar un sentido de pertenencia, tanto hacia el proyecto educativo, como hacia las prácticas de su centro (Parrilla<sup>2</sup> citada en Calvo, Haya y Susinos, 2012).

Por otro lado, Susinos, Rojas y Lázaro (2011) explican que en una reciente investigación algunos profesionales entrevistados argumentan la existencia de condicionantes externos a tener en cuenta para explicar cómo se manifiesta la voz del alumnado en la comunidad educativa, condicionantes que dificultan que las voces de parte del alumnado sean escuchadas: las oportunidades que han tenido con anterioridad (cursos anteriores), la necesidad de algunos docentes de ejercer el control y prever todo lo que sucederá en el aula.

Este tipo de "iniciativas de voz del alumnado con valor inclusivo se asientan sobre modelos dialógicos de la participación, de forma que permitan generar significados compartidos de los problemas escolares y en los que las distintas voces sean escuchadas y recreadas" (Susinos,

<sup>1</sup> Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires: Paidós.

<sup>2</sup> Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 3 (1), 165-174.



2009:127), por tanto, "se sitúan en la línea de un currículo participativo, consideran que se aprende mientras se comparte con otro(s) que tiene(n) ideas y valores diferentes de los propios, pero valiosos para el aprendizaje" (Susinos y Ceballos, 2012:33). Esto nos permitirá, también, "revisar algunos de los presupuestos que los profesionales tenemos sobre el alumnado y sobre los roles que el profesorado adopta en general condicionando las oportunidades de participación del alumnado" (Susinos, Rojas y Lázaro, 2011:83), ya que

existen muchos aspectos organizativos y curriculares de nuestras escuelas que, lejos de facilitar y promover la participación y el aprendizaje de todos, consiguen perpetuar los modelos tradicionales de dependencia y experticidad que han caracterizado la educación de los niños y niñas con discapacidad en las escuelas. (Skrtic<sup>3</sup> y Daniels<sup>4</sup>, citados en Susinos, 2009:128)

Según autores como Horelli (2007) y Susinos (2009), está comprobado que con el aumento de la participación de los propios interesados se altera su estatus cultural y a la vez aumenta su capacidad de tomar decisiones, de manera que adquieren un papel de actor social frente al habitual estatus pasivo. Por ello, la voz del alumnado debe ser impulsada "por una serie de perspectivas educacionales y valores que tienen como centro de interés y obligación el niño en sí, y en el más amplio sentido, al compromiso de conllevar vidas buenas" donde "la voz del alumnado es emergente y dialogística, relacional y recíproca, tanto en su mutuo compromiso como en las intenciones a las que se aspira" (Fielding, 2011:38).

Aun así deberemos tener en cuenta y asumir el "compromiso de la participación de todo el alumnado (especialmente de aquellos con más dificultades para hacerlo), debe afanarse por buscar vías para hacer efectivo su derecho a tomar decisiones y hacer elecciones sobre asuntos que les afectan en primera persona" (Susinos, 2009:129), de modo que también nos planteemos cuestiones sobre "cómo podemos ampliar la presencia y participación de las personas que habitualmente no tienen voz" (Susinos y Parrilla, 2008:161).

Más allá del mero protagonismo, autores como Schultz<sup>5</sup> (citado en Susinos y Ceballos, 2012) afirman que nos permiten avanzar hacia un sistema educativo en el que la multiplicidad de voces es de vital importancia, donde los/as alumnos/as pueden aprender y practicar el diálogo necesario para una ciudadanía democrática; y los significados de lo que acontece en el ámbito educativo se creen de manera compartida a través del diálogo entre profesorado y alumnado (Susino y Rodríguez-Hoyos, 2011), de manera que todas las voces puedan ser escuchadas (Susinos y Ceballos, 2012).

## 2.2. Reconocimiento de las capacidades diversas

Según Barrio (2009), a lo largo del tiempo se han ido elaborando diferentes programas de atención a la diversidad, cada uno de ellos dirigido a un alumnado con características similares, integración para atender las NEEs, compensatoria para atender las desventajas sociales, etc., pero existen otras muchas diversidades que también son una realidad en las aulas, diferentes etnias, culturas, estructuras familiares, diferencias de género, de identidad sexual. Todas ellas se juntan en el ámbito escolar enriqueciendo al conjunto. La escuela debe de estar preparada para gestionar esa diversidad y no pretender ser homogénea. El mismo autor añade que la Educación Inclusiva aparece como la

<sup>3</sup> Skrtic, T. (2005). A political economy of learning disabilities, *Learning Disability Quarterly*, 28, 149-155.

<sup>4</sup> Daniels, H. (2006). The dangers of corruption in special needs education. *British J. of Special Education*, 33 (1), 4-9.

<sup>5</sup> Schultz, K. (2009). *Rethinking Classroom Participation. Listening to Silent Voices*. Nueva York: Teachers College Press.





posibilidad de construcción de una sociedad inclusiva en la que se reconozcan y participen todos/as los/as ciudadanos/as, eliminando cualquier tipo de exclusiones sociales, económicas y culturales.

Aunque, a veces, la defensa de las escuelas inclusivas se ha vinculado a la defensa de determinados grupos y colectivos específicos con NEEs, la inclusión se refiere a todas las personas y a todos los colectivos. La Educación Inclusiva pretende educar a todo el alumnado, prestando especial atención a aquellos/as alumnos/as que tradicionalmente han sido objeto de exclusión en la escuela.

Por su parte, Callejón y Granados (2003) explican:

si consideramos que la meta de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad y desde el concepto de "integración escolar", al admitir que todos en algún momento, necesitamos apoyo, en un mayor o menor grado, para un crecimiento positivo, tendremos que reconocer la posible necesidad de una "educación terapéutica", no limitada a los centros de educación especial. (p.143)

El no ver las dificultades como una barrera, sino como un reto a superar; les permite a nuestros/as alumnos/as reforzar sus habilidades (Matía, 1993). Es decir,

la pedagogía actual confirma (...) la necesidad de diseñar modelos educativos multidimensionales que contribuyan al desarrollo paralelo de todos los potenciales del ser humano (...) la educación que aborda al mismo tiempo dimensiones afectivas, procedimentales e interpersonales arroja resultados cualitativamente superiores. (*Tecnologías Educativas*<sup>6</sup>, citado en Callejón y Granados, 2003:137)

Como dice Gardner (2005) y su teoría de las *Múltiples Inteligencias*, todos no percibimos ni desarrollamos la cognición de la misma manera; por tanto, se debe respetar el ritmo de cada persona (Arnaiz, 2005; Booth y Ainscow, 2002), de manera que pueda realizar los trabajos como desee y pueda experimentar con ellos. López (2006) advierte que "cuanto más rígido y estandarizado sea el sistema escolar, mayor será el número de menores que se queden fuera de él" (p.103).

Por ello, creo que como docentes, tenemos "que asumir la diversidad de los alumnos como algo inherente a la propia tarea educativa, y actuar conforme a ello a la hora de planificar" (Matía, 1993:130) nuestra acción. Nuestra obligación es dar respuesta a todos ellos y además tomarnos nuestro tiempo para conocerlos: "sus niveles de aprendizaje y competencia curricular, sus intereses y motivaciones, cómo aprenden mejor, cuáles son sus necesidades educativas específicas, entre otros aspectos" (Duk, 2004:166).

Desde la escuela inclusiva se reivindica la necesidad de un currículum flexible que se adecue a las características del alumnado, "sus niveles de aprendizaje y competencia curricular, sus intereses y motivaciones, cómo aprenden mejor, cuáles son sus necesidades educativas específicas, entre otros aspectos" (Duk, 2004:166), de manera que la enseñanza sea individualizada asumiendo "la diversidad de los alumnos como algo inherente a la propia tarea educativa, y actuar conforme a ello a la hora de planificar" (Matía, 1993:130).

### 3. Compartiendo experiencias, creando conocimiento

La voz del alumnado puede ser una herramienta para la inclusión educativa, pues posibilita que éste sea participe y sea protagonista de su propio proceso de enseñanza y aprendizaje. Siempre procurando que todos tengan voz y que cada uno aporte en la medida de lo posible, estando siempre alerta en la detección de "barreras para que cada niño, cada niña, pueda aprender algo significativo

<sup>6</sup> *Tecnologías Educativas*. (2000, Diciembre). p.16.



y desarrollar un sentido de pertenencia hacia el proyecto educativo y las prácticas de su centro" (Parrilla<sup>7</sup> citada en Calvo, Haya y Susinos, 2012).

Cuándo tenemos la oportunidad de escuchar la voz de los actores principales de nuestro quehacer, los alumnos, no debemos desaprovecharla, pues sus críticas, reflexiones o aportaciones son las que nos van a marcar las pautas de por dónde deben de ir las cosas. Es necesario

ver de otra manera a los alumnos para evaluar sus capacidades y revisar y cambiar distintos aspectos de la organización, las relaciones y las prácticas escolares, de manera que reflejen lo que los jóvenes son capaces de ser y de hacer. (Rudduck y Flutter<sup>8</sup> citados en Calvo, Haya y Susinos, 2012:9)

Aunque los primeros que hemos de cambiar somos los/as docentes, esto debemos trasladárselo al alumnado. Es decir, hay que hacerles ver la necesidad de la cooperación de todos como miembros de un colectivo, construir un nivel máximo de responsabilidad y compromiso por parte de los alumnos (Susinos y Ceballos, 2012), pues esto les servirá en el futuro para poder participar como ciudadanos/as en su comunidad.

Si propiciamos el debate y el diálogo, el trabajo cooperativo, etc., los/as alumnos/as tienen la oportunidad de escucharse los/as unos/as a los/as otros/as, enriqueciéndose de los conocimientos de los/as otros/as, aprendiendo así a debatir y argumentar. Hay que potenciar la asamblea de aula para que discutan y se conozcan, así podrán elegir con conocimiento a sus representantes en los consejos escolares, etc. Hay múltiples estrategias

que tratan de complementarse y que hacen posible que el alumnado participe en la definición de normas y rutinas en el aula, en el diseño de actividades o en la resolución de temas importantes para la escuela, como por ejemplo, la gestión de pequeños conflictos. (Susinos, Rojas y Lázaro, 2011:85)

El conocerse les hace ser empáticos cualidad fundamental para evitar los casos de acoso, la soledad de los que tienen dificultades de relación, etc. Escuchar a los/as compañeros/as mediante "actividades que sugieren que los jóvenes se benefician social y académicamente de escucharse unos a otros bien de forma individual (p.e., mentor, guía o consejero) o de forma colectiva (p.e., líderes estudiantiles, reuniones de aula, consejos escolares)" (Fielding, 2011:32).

La realidad es que convivimos con otros seres humanos, que aunque tengan iguales derechos a los nuestros no han vivido las mismas experiencias, ni viven el mismo entorno, ni piensan o actúan como nosotros/as. Por eso, porque "enseñar juntos a alumnos que son diferentes en muchos aspectos" (Pujolàs, 2008:37), es nuestro día a día, tanto nuestros/as alumnos/as como nosotros/as debemos aprender a respetarnos y a enriquecernos de la diversidad que se nos presenta tanto en el aula como en la calle.

Como apuntan Callejón y Granados (2003) en lo relativo a la escuela,

el ministerio de Educación y Ciencia postula que un objetivo prioritario es conseguir una formación integral de los alumnos que les permita actuar autónomamente y tomar decisiones necesarias para establecer unos hábitos de vida; trabajo global que debe ser asumido por la institución educativa y que se justifica por la finalidad última y prioritaria del proceso educativo: el desarrollo de personas autónomas y equilibradas desde el punto de vista intelectual, afectivo y social. (p.134)

<sup>7</sup> Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 3 (1), 165-174.

<sup>8</sup> Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.



En conclusión, debemos tener en cuenta las especificidades de cada miembro del colectivo, prestando particular atención a aquellos más vulnerables, y procurando los medios necesarios para que todos/as los/as alumnos/as tengan un papel protagonista en los mismos y contribuyan en su propio proyecto educativo. Pero para ello es imprescindible la detección, eliminación y minimización de todas las barreras que puedan limitar dicho proceso. Es decir, una escuela realmente inclusiva parte de la diversidad de la sociedad, considera habilidades a las diferencias, pues éstas aportan experiencias y puntos de vista distintos que enriquecen al grupo. Todos/as tenemos derecho a que nuestras características específicas sean respetadas (Arnáiz, 2003).

## Referencias bibliográficas

- ARNÁIZ, P. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe, S.L.
- (2005). *Atención a la diversidad: Programación curricular*. Costa Rica: Euned.
- BARRIO, J.L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31.
- BOOTH, T., y AINSWORTH, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for inclusion): desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos*. Madrid: Universidad Autónoma. Versión en castellano disponible en [http://www.cepazahar.org/recursos/file.php/44/comunicacionpci/tema\\_1-inclusion/index1.pdf](http://www.cepazahar.org/recursos/file.php/44/comunicacionpci/tema_1-inclusion/index1.pdf)
- CALLEJÓN, M.D., y GRANADOS, I.M. (2003). Creatividad, expresión y arte: terapia para una educación del siglo XXI. Un recurso para la integración. *Escuela Abierta*, 6, 129-147.
- CALVO, A., HAYA, I. y 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 Educativa*, 10(2), 7-20.
- DUK, C. (Ed.) (2004). *Educación en la diversidad. Material de formación docente*. Recuperado el 18 de noviembre de 2013, de: [http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/educar\\_diversidad.pdf](http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/educar_diversidad.pdf)
- FERNÁNDEZ, E., BÁEZ, W., TOVAR, E. y ROSALES, L. (2009). *Evolución de la terminología para dirigirse a las personas con discapacidad*. Recuperado el 6 de marzo de 2015, de: <http://www.monografias.com/trabajos76/evolucion-terminologia-dirigirse-personas-discapacidad/evolucion-terminologia-dirigirse-personas-discapacidad.shtml>
- FIELDING, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria del profesorado*, 10 (25,1), 31-61.
- GARDNER, H. (2005). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GOBIERNO VASCO (1998). *Normativa del País Vasco sobre las Necesidades Educativas Especiales*. Vitoria-Gasteiz: Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.
- HORELLI, L. (2007). Constructing a Theoretical Framework for Environmental Child-Friendliness. *Children, Youth and Environments*, 17 (4), 267-292. Recuperado el 25 de abril de 2014, de: [http://www.colorado.edu/journals/cye/17\\_4/17\\_4\\_14\\_ConstructingAFramework.pdf](http://www.colorado.edu/journals/cye/17_4/17_4_14_ConstructingAFramework.pdf)
- LÓPEZ, M. (Coord.) (2006). *Creación y posibilidad. Aplicaciones de arte en la integración social*. Madrid: Fundamentos.



- MATÍA, V. (1993). Hacia un nuevo modelo de Educación Especial: la formación del profesorado y el trabajo en equipo como aspectos clave para el tratamiento de la diversidad. *Rvta. Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17, 125-134.
- NAVAS, P., VERDUGO, M.A., y GÓMEZ, L.E. (2008). Diagnóstico y clasificación en discapacidad intelectual. *Intervención Psicosocial*, 17, 143-152.
- PARRILLA, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- PUJOLÀS, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Aula de innovación educativa*, 170, 37-41.
- SOTELO, I. (2000, 22 de octubre). La enseñanza de las humanidades. *El país*, 15.
- SUSINOS, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- SUSINOS, T. y CEBALLOS, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes de una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44.
- SUSINOS, T. y PARRILLA, A. (2008). Dar voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 157-171.
- SUSINOS, T. y RODRIGUEZ-HOYOS, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria del profesorado*, 70 (25,1), 15-30.
- SUSINOS, T., ROJAS, S. y LÁZARO, S. (2011). La voz del alumnado y el cambio escolar en el camino hacia la inclusión educativa: aprendiendo de la experiencia de un centro de educación infantil y primaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 83-99.