

¿Quién Toma la Palabra en la Escuela?, ¿Quién Escucha? Preguntas Pertinentes desde la Práctica Reflexiva

Who Speaks at School? Who Listens? Relevant Questions from the Reflexive Practice Approach

Margarita Sañudo *
Teresa Susinos

Universidad de Cantabria, España

En este artículo se exponen las líneas de pensamiento con las que es posible abordar la disposición del profesorado que escucha a su alumnado. Dicha escucha docente es un ingrediente imprescindible en las prácticas pedagógicas de naturaleza participativa y se sustenta en el enfoque de la práctica reflexiva, las aportaciones de la orientación inclusiva en educación y el movimiento de voz del alumnado. Investigar la escucha docente en primera persona bajo un enfoque inclusivo y participativo, tal y como se analiza en este artículo, plantea entre otros, el dilema de la ruptura de la tradicional relación entre el sujeto (que observa) y el objeto (lo observado). Por último, concluimos que una disposición comprometida con todas las voces del alumnado se aleja de la categorización y atiende a las oportunidades que la escuela puede brindar para la reflexión y transformación crítica de los marcos de referencia personal y de las culturas en las que vivimos.

Descriptores: Investigación pedagógica; Práctica pedagógica; Participación estudiantil; Proceso de interacción educativa; Escucha.

This paper presents some lines of thought that will enable us to discuss the disposition of the teachers who listen to their students. Teacher's listening is an essential ingredient in pedagogical practices of a participatory nature and is based on the reflective practice approach, the contributions of the inclusive orientation in education and pupil voice initiatives. Researching the way teachers listen to students from and through a first-person approach, under participatory and inclusive methodology, as will be examined in this paper, sets out, among others, the dilemma of the breakup with the traditional relationship between the subject (who observes), and the object (the observed). Finally, we conclude that a disposition that is committed to all the voices of the students moves away from the categorization and attends to the opportunities that the school can offer for the reflection and critical transformation of our personal and cultural frames of reference.

Keywords: Educational research; Teaching practice; Student participation; Educational interaction process; Listening.

*Contacto: margarita.sanudo@unican.es

Introducción

Este artículo se desarrolla a partir de un trabajo de fin de máster sobre la escucha docente al alumnado. En particular, se toma como punto de partida la tradición de investigaciones sobre voz del alumnado¹ comprometida con la justicia social y la enseñanza de la participación democrática en las escuelas (Bragg, 2007; Fielding, 2011, 2012; Rudduck y Flutter, 2007; Susinos, 2009, 2012). Estas iniciativas, que genéricamente se han denominado “voz del alumnado”, a menudo, dirigen la atención a los estudiantes para analizar cómo estos ganan agencia o cómo se convierten en voces autorizadas en la escuela. Sin embargo, nuestro trabajo amplía este debate con algunas reflexiones y ofrece un punto de vista menos usual. Nos preguntamos, específicamente, por cuál debiera de ser la disposición del profesorado que escucha a su alumnado, como dimensión necesaria de una relación pedagógica coherente con principios inclusivos y participativos.

Nuestro objetivo en este artículo es exponer las grandes líneas de pensamiento que, a modo de premisas, guían esa indagación. En ellas hemos dado prioridad a algunos presupuestos que constituyen una buena plataforma teórica, y que nos ayudan a vincular la práctica, con la reflexión sistemática y los principios de equidad y justicia social. Para ello, articularemos nuestra exposición en torno a cuatro grandes cuestiones que abordan las complejidades de tal disposición.

- ¿Por qué investigar mi escucha como docente? Profesionales reflexivos en educación.
- ¿Cuál es la finalidad y relevancia de la escucha al alumnado? Inclusión y participación en mi aula.
- ¿Cómo puedo asegurar un diálogo con mis estudiantes en el que se compartan intenciones, conocimiento y significado? La relación pedagógica como comunicación.
- ¿Cómo puedo investigar la escucha docente de forma inclusiva y participativa? Consideraciones metodológicas.

Entre los atributos de nuestro planteamiento inicial, destacamos tres elementos que han representado un desafío teórico y metodológico y a los que nos referiremos repetidamente en los siguientes apartados. En primer lugar, la indagación sobre la escucha docente se formula en primera persona, ello supone que la docente se hace presente como investigadora y participante en la situación investigada, lo cual ha de comprenderse, en una lectura personal de las palabras del filósofo E. Morin, como un ensayo para incorporar y exponer la perspectiva del observador en el propio sistema:

Dicho de otro modo, todo sistema de pensamiento está abierto y comporta una brecha, una laguna en su apertura misma. Pero tenemos la posibilidad de tener metapuntos de vista. El meta-punto de vista es posible sólo si el observador-conceptualizador se integra en la observación y en la concepción. He allí porqué el pensamiento de la

¹ El documento que se tituló: “Más allá de las palabras. Propuesta de investigación sobre mi escucha al alumnado”, fue concebido como una oportunidad para ensayar una posición investigadora que se fundara en la reflexión personal sobre la práctica. Dirigido y elaborado por las autoras del artículo, Dra. Teresa Susinos Rada y Margarita Sañudo Bartolomé respectivamente, fue expuesto en febrero de 2017, a la comisión evaluadora del Máster Universitario en Investigación e Innovación en Contextos Educativos, de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria, obteniendo la máxima calificación.

complejidad tiene necesidad de integrar al observador y al conceptualizador en su observación y su conceptualización. (Morin, 1994, p. 109)

En segundo lugar, incidimos en la posición de la docente de educación primaria en activo que se desempeña como investigadora. Esta superposición de roles, ha sido analizada, a partir de dos contribuciones fundamentales en las que se evidencian algunos de los retos a los que se enfrenta una investigación con ese doble perfil. Se trata de la propuesta realizada por las autoras norteamericanas Marilyn Cochran-Smith y Susan L. Lytle, acerca de la transformación de la investigación sobre la enseñanza que puede conllevar la incorporación de los docentes a la tarea investigadora (Cochran-Smith y Lytle, 2002), y la compilación realizada por José Contreras Domingo y Nuria Pérez de Lara, en torno a la investigación de la experiencia educativa (Contreras y Pérez de Lara, 2010).

La lectura de los textos referidos, facilita una perspectiva en la que es posible sostener y analizar dicha posición. En el caso del texto de las autoras norteamericanas, a través de un modelo de análisis de la investigación del profesorado, que supera la caracterización de estudios empíricos para incluir una investigación conceptual, en la cual se genera tanto conocimiento local como público. En el de la compilación de Contreras y Pérez de Lara (2010), a partir de la legitimidad que la voz personal adquiere con las aportaciones de cada capítulo, en donde un nuevo desde sí, se despliega para relatar la experiencia educativa.

En tercer lugar, atendiendo a las consideraciones sobre la diferencia como hecho humano y educativo, que revisaremos desde la óptica del enfoque inclusivo en educación y del movimiento de voz del alumnado, hemos juzgado necesario sustentar nuestro trabajo no sólo en el análisis de la dimensión dialógica y relacional del intercambio con el alumnado, y con los contextos de procedencia, sino en el examen del carácter inclusivo y participativo del propio diseño metodológico de la investigación.

1. ¿Por qué investigar sobre mi escucha al alumnado? Profesionales reflexivos en educación

Preguntarse sobre la compatibilidad y oportunidad de vincular la tarea investigadora y la docencia en ámbitos no universitarios es una de las cuestiones que aparece al inicio de esta investigación. ¿De dónde surge la necesidad de llevar a cabo una investigación sobre la propia práctica? Parece útil referirse, aunque sea brevemente, a este desafío tomando en consideración las particularidades de este proyecto y la tradición de profesionales reflexivos en el que nos situamos.

Un acceso tardío a la profesión docente explica, en parte, unos primeros años en los que encajar en el sistema, y dominar lo que hay que enseñar parecen ofrecer la seguridad necesaria para desenvolverse en la profesión. Sin embargo, las dificultades para conectar el deseado éxito escolar de todo el alumnado con la realidad compleja de las clases, interrumpe y cuestiona esos asideros iniciales, y da paso a un mayor interés por acercarse a lo que el alumnado trae a la escuela y a la relación que en ella establecemos.

Volver, en ese contexto, la mirada hacia el ámbito de la investigación educativa en busca de respuestas, nos devuelve un panorama de perspectivas y metodologías, de compleja incorporación a las aulas. Emergen, de esta manera, cuestiones sobre la vertebración de teoría y práctica, la consideración de la participación de la docente en la investigación, e incluso la propia definición del modelo de docente, como posibles ámbitos de reflexión.

Los discursos contradictorios sobre el quehacer educativo, las necesidades personales que se han visto enfrentadas a las demandas del alumnado, de los centros educativos, y de la administración, se evidencian más allá de la propia experiencia del profesorado, en la actualidad educativa a través de discursos encontrados sobre el papel del profesional de la educación. A pesar del tiempo que ha pasado, no es difícil sostener la validez de las siguientes palabras:

Los profesores están enfrentados a las presiones por incrementar la eficacia en el contexto de presupuestos concertados, de exigencias para que se atengan rigurosamente a «enseñar los fundamentos», exhortaciones para que alienten la creatividad, construyan la ciudadanía, ayuden a los estudiantes a examinar sus valores. (Schön, 1998, p. 28)

Si, como entendemos, podemos encontrar implícitos en esa variada gama de demandas fines disonantes y a menudo contradictorios, será necesario también, de acuerdo con el autor, emprender procesos no técnicos para clarificarlos y discutirlos². Sugerimos, por tanto, que la discusión sobre los fines, debe formar parte, también, del ámbito de reflexión del docente. Es esta, una de las líneas argumentales en la que se hace frente a los límites de la racionalidad técnica, como marco de comprensión de la actividad docente.

En estrecha relación con ella, nos formulamos una pregunta más: ¿Qué relación establece el profesorado de primaria con el conocimiento? La discusión no es nueva, nos referimos a ella con dicotomías simplificadoras, como, técnicos o profesionales de la educación.

En uno de los extremos del debate, se situaría la concepción de la práctica educativa derivada de la racionalidad técnica. La figura del docente concebido como técnico que se encarga de depositar un conocimiento establecido de antemano por una comunidad científica, a través de distintos métodos también respaldados por dicha comunidad, se halla cuestionada en una ya larga tradición, al frente de la cual se señala con frecuencia a John Dewey, como precursor, y en la que desde tradiciones críticas de la educación (Freire, 1966; Giroux, 1990), o desde el análisis de los desarrollos profesionales (Schön, 1998), se reclama la pertinencia de revisar el vínculo entre la acción y la reflexión en el ámbito educativo. En las últimas décadas, tanto en el ámbito internacional (Cochran-Smith y Lytle, 2002; Cornejo, 2011; Zeichner, 1993), como nacional, estos planteamientos han recibido atención en torno a debates sobre la autonomía, la formación y el pensamiento docente (Contreras, 2001; Pérez Gómez, 1999, 2010).

En el otro extremo de la controversia situamos el modelo de la docencia como práctica reflexiva. El esfuerzo por emplazar la acción educativa en un contexto determinado, apegada a la experiencia de un grupo e individuos determinados, en la que la docente se interroga sobre la recreación del conocimiento en diálogo con el alumnado, y con el mundo que traen a la escuela, supone devolver la agencia a ambos. Escuchar, en esa conversación, rompe el flujo discursivo del profesorado, para atender al decir del alumnado y adquiere sentido fijar la atención en la descripción de su accionar como escuchante. Esta es la trama que motiva nuestra indagación.

² Atendiendo a las aportaciones de Schön sobre los límites de la racionalidad técnica, sostenemos que, en las demandas percibidas por el profesorado, no nos encontramos ante un problema de elección de los mejores medios para lograr un fin claro y definido, sino más bien, ante una decisión sobre fines confusos y a menudo contradictorios. Hablamos entonces de una intervención en la práctica, en la cual está en juego también el encuadre del problema, “el proceso mediante el cual definimos la decisión que se ha de adoptar, los fines que se han de lograr, los medios que pueden ser elegidos” (Schön, 1998, p. 47).

La proliferación de investigación, programas de formación e iniciativas de desarrollo profesional alojadas en esa perspectiva reflexiva, ha concitado un esfuerzo adicional por identificar en qué consisten exactamente y cuáles son las finalidades y dinámicas que las fundamentan. Situado en el contexto norteamericano, el análisis de Kenneth M. Zeichner sobre los materiales y programas puestos en marcha bajo la rúbrica de reflexión y profesional reflexivo, señala que, una de las formas más corrientes de utilización del concepto, es la que permite ayudar a que el profesorado reflexione sobre su ejercicio con el objetivo de repetir en la práctica de las escuelas, la teoría que desde el ámbito de la Universidad se ha producido (Zeichner, 1993). A pesar del rótulo, el profesorado mantiene en este primer acercamiento de la práctica reflexiva, el papel de transmisor de conocimientos o ejecutor de tecnologías diseñadas en otras instancias.

A nuestro parecer, la reflexión del docente sobre su ejercicio, requiere reconocer las bases sobre las que la profesión docente vamos construyendo nuestro pensamiento, nuestras creencias y prácticas sobre la tarea educativa, sin ignorar tampoco la influencia que las demandas institucionales tienen sobre ellas (Pérez Gómez, 1999). En este sentido, una escucha del profesorado a sí mismo que nos proporcione elementos para articular en un relato nuestra vivencia cotidiana, puede resultar útil para hacer explícitos nuestros valores y aspiraciones, pero también los obstáculos que percibimos para sostenerlos y revisarlos, en la relación que establecemos, también, con la innovación e incorporación de mejoras al aula procedentes de espacios académicos o de decisión política.

Por último, adquiere especial fuerza como evidencia de la racionalidad técnica que ha predominado en torno a la figura del docente, el rol que tradicionalmente se ha asignado al profesorado en relación a la investigación educativa, caracterizado principalmente como objeto de estudio y recipiente de conocimientos (Cochran-Smith y Lytle, 2002). El giro en la investigación sobre la enseñanza desde el paradigma proceso-producto, hasta la investigación interpretativa, no supone, para estas autoras, un cambio en la invisibilidad del rol del profesorado en cuanto a los procesos de producción de conocimiento.

Por otra parte, al reclamar la discusión sobre los fines que perseguimos en la tarea educativa como parte de la tarea del profesorado, surgen nuevos interrogantes sobre los límites de nuestra actividad como profesionales. Así, por ejemplo, el paso del profesorado por distintos centros educativos nos pone en contacto con realidades sociales y culturales diversas. No es difícil, entonces, percibir contradicciones entre los discursos educativos y algunas condiciones materiales y personales que resultan difíciles de encajar en ellos. Revisar la disposición ante ese mundo exterior, que se empeña en colarse en la vida interna del aula, para darle cabida como parte del ser del alumnado y de nuestro ser como docentes, en la relación que establecemos, supone atender a esta vía de indagación. Nos fijamos ahora, entonces, en la enseñanza en el contexto de una estructura social más amplia, pero también en las relaciones del aula, como parte de unas dinámicas sociales, en las que se reflejan y encuentran reflejo a su vez, recreando y creando nuevas interacciones.

Una de las características del modelo heredado de la racionalidad técnica, o incluso de las experiencias que se han acogido al concepto de profesional reflexivo, desde las tradiciones de la eficiencia social y desarrollista, sería la de limitar la reflexión a su propia práctica, o a su alumnado, pero no a las condiciones sociales de la escolarización que influyen en su trabajo en el aula (Zeichner, 1993). Desde la concepción reconstruccionista social de la práctica reflexiva, nos recuerda este autor, la atención del profesor se dirige tanto hacia

adentro, hacia su propia práctica, como hacia fuera, es decir, a las condiciones sociales en las que esa práctica se lleva a cabo.

Atendiendo a la relación que establecemos con el contexto social e institucional en el que desarrollamos nuestra práctica, es notoria la convivencia de una cultura e ideología escolar en la que el logro individual parece derivar casi exclusivamente del mayor o menor esfuerzo personal, con otra que presta atención a las relaciones de clase, poder y estatus en el aula, no sólo como manifestación de los círculos de exclusión si no como recreación y mediación en tales procesos. La tensión entre mérito e igualdad de oportunidades (Bolívar, 2012), aglutina ejes de discusión no resueltos en relación con la extensión del éxito educativo a todo el alumnado. En ese sentido, resulta pertinente recordar que la transformación y reducción de los niveles de inequidad no puede descansar únicamente en los cambios y mejoras escolares, sino que debe ir acompañadas de medidas y política estatales que van más allá de lo educativo (Arnot y Reay, 2007).

Algunas iniciativas de las últimas décadas en España, como las comunidades de aprendizaje (Flecha, Cuxart y Agudé, 2003), que han ensayado procedimientos para crear vínculos con los entornos familiares y de barrios en los que se encuentran inmersas, son ejemplos de un claro compromiso con el entorno social y el éxito educativo para todo el alumnado.

Nuestro planteamiento, por estar dirigido a la observación de lo que acontece en la comunicación entre docente y alumnado, necesariamente se centra en esos pequeños episodios que protagonizamos cada día y que nos exigen tomar decisiones sobre nuestro quehacer, sin embargo, el campo del compromiso trasciende a lo que ocurre en el interior del centro educativo, y contempla nuestra posición ante dimensiones sociales y políticas de la organización de nuestras sociedades y sistemas educativos.

Profundizar, desde la experiencia del aula, en el conocimiento de los mecanismos que intervienen en la recreación de los círculos de exclusión, demanda atender a los detalles que, en nuestras actuaciones espontáneas o programadas, inciden en dicha recreación. Las diferencias de capacidades y destrezas físicas y mentales, de procedencia social, cultural y familiar, de sexo e identificación con los valores dominante en la escuela, al interactuar en el aula crean escenarios propicios para ensayar prácticas inclusivas y ensalzar el valor de la diferencia (Sapon-Shevin, 2007).

2. ¿Cuál es la finalidad y relevancia de la escucha al alumnado? Inclusión y participación en mi aula

En la definición del problema de investigación, formulado como un sistema para la reflexión sobre la práctica y su mejora, la mayor parte de las dificultades y contradicciones que encontramos se concentran en conocer lo que sucede en los encuentros con quienes no perciben los espacios escolares como lugares de pertenencia y acogida. Por lo tanto, resulta indispensable virar nuestro enfoque para contemplar la posición del alumnado, en primer lugar, como sujeto de derechos en nuestra sociedad, en un contexto de creciente desigualdad, pero también como parte de la relación pedagógica.

Afortunadamente, el proceso democratizador vivido en el último siglo, ha permitido el avance y desarrollo de los derechos de la infancia, especialmente en el ordenamiento legal internacional y nacional. Bajo los auspicios de la UNESCO, en la década de los noventa del

pasado siglo, se introduce la noción de inclusión no ya como parte de un movimiento social sino como principio para las políticas educativas, que va más allá de dar respuesta al alumnado con necesidades educativas especiales para incluir a todo el alumnado (Parrilla, 2002). Son numerosas las corrientes que han moldeado el concepto y que han intervenido en el diseño de modelos de intervención que promuevan su desarrollo.

La ética representada por los derechos humanos; la concepción de la discapacidad que plantea el modelo social; la perspectiva organizativa como base del desarrollo institucional hacia la inclusión; los modelos comunitarios de comprensión y organización de servicios, y la perspectiva emancipatoria y participativa como marco desde el que repensar el sentido, papel y metodología de una investigación también inclusiva. (Parrilla, 2002)

Se constata, además, un avance en la consideración de la inclusión educativa no ya sólo como un principio, sino como un derecho positivo (Echeíta y Ainscow, 2011), adquiriendo por tanto el carácter de obligación para las autoridades. Ambos autores ofrecen unos elementos que consideran definitorios del concepto de inclusión: su carácter de proceso, la extensión a todo el alumnado, no sólo por su presencia, sino también, por su participación y éxito; la identificación y eliminación de barreras y la atención al alumnado más vulnerable.

Los avances de las últimas décadas, no nos permiten sin embargo hablar, de una progresión ininterrumpida en el desarrollo de esa línea inclusiva, y, de hecho, en el contexto actual, se identifican numerosos problemas que lo dificultan no ya en el ámbito social si no en el ámbito educativo. Las tendencias excluyentes de principios del siglo XXI (Echeíta y Sandoval, 2002), no han desaparecido y sostienen hoy las razones para explicar el sentido de la investigación inclusiva (Echeíta et al., 2014).

Algunos de los debates que en la actualidad se mantienen abiertos, ofrecen pistas para la reflexión e investigación que proponemos. Nos referimos, en primer lugar, a la posibilidad que se abre una vez que la educación inclusiva pueda integrar los análisis procedentes, en su origen, de la crítica a la educación especial tradicional con los aportados desde otras disciplinas que se han ocupado de otros colectivos excluidos por razones de clase, cultura, género, u orientación sexual de forma más reciente (Susinos y Parrilla, 2013). Para avanzar en la perspectiva inclusiva, resulta necesario dotarse de una estrategia que integre aspectos vinculados a la diferencia y la igualdad. Atender a ambas dimensiones, remite, tal y como indican las autoras al debate sobre redistribución y reconocimiento³, el cual puede enriquecer una descripción profunda de los procesos vividos por diversos colectivos en situaciones de exclusión o riesgo de exclusión.

En segundo lugar, acercarse a la complejidad del fenómeno de la exclusión, en lo que tiene de proceso social, examina la responsabilidad de la sociedad y sus instituciones en la provisión de las condiciones que permiten el desarrollo de las capacidades que ofrecen la oportunidad real de participar (Nussbaum, 2012). En este sentido señalamos la importancia otorgada a las políticas públicas en educación dirigidas a procurar mayores niveles de igualdad, calidad y equidad educativa que se concluyen de las últimas

³ El diseño de políticas económicas y sociales (vinculadas a la redistribución) que durante décadas han estado dirigidas a la procura de mayores niveles de justicia social, aparecen en los últimos años cuestionadas y revisadas a partir de la necesidad de integrar también el cambio cultural (vinculado al reconocimiento), como elemento imprescindible. Para un análisis en profundidad, ver Fraser y Honneth (2006).

investigaciones sobre los efectos escolares en el rendimiento del alumnado en América Latina (Murillo y Román, 2011).

Por último, reconocer la capacidad y agencia de los individuos en la interacción cotidiana en contextos adversos, permite a las autoras a través de sus investigaciones, ofrecer una perspectiva integrada del debate sobre estructura y agencia, en el contexto de las ciencias sociales, al incluir las teorías de la resistencia junto a las de la reproducción social, en el marco teórico desde el que abordar la investigación sobre los procesos de inclusión y exclusión (Susinos y Parrilla, 2013). Reconocer la agencia a los individuos conduce a revisar su papel también en las investigaciones.

En otro orden de cosas, podemos identificar el movimiento de voz del alumnado como una de las corrientes que en las últimas décadas ha albergado un interés por revisar las posiciones del alumnado y del profesorado en la relación educativa. Ya ha quedado de manifiesto con las aportaciones de numerosas investigaciones, que no todo el trabajo realizado bajo ese paraguas de voz, ha significado una práctica inclusiva (Fielding, 2011), pero sí podemos acordar, que una educación inclusiva necesariamente requiere otorgar participación al alumnado, junto a la presencia y los resultados escolares de todos los estudiantes (Ainscow y Miles, 2008). Esa participación que puede desarrollarse en distintos ámbitos, adoptar variadas formas, y perseguir diferentes objetivos (Rudduck y Flutter, 2007), encuentra en el reconocimiento e incorporación de la voz de ese colectivo, uno de los pilares sobre los que construir una escuela inclusiva.

Una primera consecuencia de la heterogeneidad de las propuestas que pretenden adscribirse a este movimiento, es la dificultad para encontrar una definición común del concepto. De hecho, entre las críticas que ha recibido esta corriente está la disparidad en torno a los fines últimos que pueden traslucirse entre las diferentes propuestas que enmarca. Así, por ejemplo, en las experiencias en las cuales, a través de mayores niveles de participación, se sitúa al alumnado en el papel de investigadores, se produce una transferencia de la responsabilidad, hacia el propio alumnado sobre su proceso de aprendizaje. Las semejanzas de estas estrategias con las que han emergido de mano del neoliberalismo en el sector empresarial (Bragg, 2007), invitan a la reflexión detenida, de manera que se pueda constatar un verdadero cambio, tanto en cuanto a la participación de todo el alumnado, como a la atención que se presta a la relación con el entorno, y con los saberes que hemos ido reseñando hasta ahora.

Dar la voz al alumnado presupone que hay alguien dispuesto a la escucha de todas las que están presentes en el aula y a establecer una acción que desencadene cambios en nuestros repertorios como docentes y discentes. Considerando que, en la relación pedagógica nuestra perspectiva es la del docente, esa será la esfera de actuación en la que se proyectará esta investigación. Situar el diálogo en el centro de la relación pedagógica, sin embargo, no se agota, con las propuestas que se han incluido hasta ahora en el variopinto campo de voz del alumnado. Como señala Fielding (2011), cuando detalla los valores, espacios, los medios y los roles del modelo de educación centrado en la persona y la comunidad democrática, el enfoque que articula las voces del alumnado y la inclusión es dialógico y en gran medida está por desplegar.

Nos sumamos, por tanto, a la declaración de que se trata no sólo de poder e intenciones, sino de las relaciones a través de las cuales, se encarnan en el aula nuestra forma de concebir al otro y nuestras aspiraciones (Fielding, 2012). A través de este vínculo entre lo personal y lo político, en el modelo que propone el autor, frente a las demandas sobre el

individuo que supone el neoliberalismo, existe la posibilidad de avanzar hacia formas vividas de democracia participativa.

3. ¿Cómo puedo asegurar un diálogo con mis estudiantes en el que se comparten intenciones, conocimiento y significado? La relación pedagógica como comunicación

La transformación de la concepción de la infancia con la que nos acercamos al alumnado, para comprenderlo también como sujeto de enunciación parece ser inevitable (Susinos, 2009) y se evidencia en los discursos que en el presente atienden al vínculo que se establece entre docentes y discentes. La vigencia de la afirmación de que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o construcción (Freire, 1966), persiste y se actualiza con su incorporación a las iniciativas de innovación que devuelven la agencia, la calidad de sujeto al educando. La relación se torna dialógica, al superar la contradicción entre educando y educador (Freire, 1970).

De esta manera, abrir el espacio a lo que el alumnado ofrece, ha implicado ocuparse por las maneras de aprenderlo e intercambiar con él. Señalamos, en este sentido, la relevancia de la comunicación como uno de los elementos definidores de la relación pedagógica.

Algunas de las revisiones efectuadas sobre las investigaciones encuadradas en el movimiento de voz ponen también el acento en la educación como una forma de comunicación. A partir de los postulados de Basil Bernstein, se señala la ausencia, en parte de las investigaciones, de la voz pedagógica en sí misma, en aras de atender a su mensaje de clase, género o cultura. Desde estos análisis se proporciona un análisis más complejo de la voz del alumnado al advertir sobre lo específico de la voz pedagógica y su compleja relación con las voces sociales que se dan cita en el encuentro educativo (Arnot y Reay, 2007). En este sentido, indagar en las identidades pedagógicas como aprendices y docentes, que vamos construyendo en nuestras interacciones referidas a nuestro desempeño, capacidades, o nuestro estatus en el aula, supone interesarse por las formas de intercambio y conversación que se producen en el marco escolar.

Aunque, excede a las pretensiones de este artículo exponer los rasgos de los intercambios comunicativos en el contexto educativo, resulta oportuno, sin embargo, aludir brevemente a algunos de sus elementos por sus implicaciones para este trabajo. La elaboración y síntesis de los elementos característicos del hecho comunicativo y específicamente la aplicación al ámbito educativo que Contreras expone con profundidad, han servido para caracterizar la escucha que presentamos más adelante a partir de la consideración de los procesos de enseñanza aprendizaje “como el sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje” (Contreras, 1994, p. 23)⁴.

En primer lugar, “no es posible no comunicarse” (Watzlawick, Bavelas y Jackson, 1993, p. 42). Dada la posibilidad de atribuir significados, a cualquier conducta, tanto el silencio como las palabras, tanto la acción como la inactividad son susceptibles de desencadenar el

⁴ Junto al texto de Contreras al que nos hemos referido, (Contreras, 1994), aludiremos a características de las conductas comunicativas definidas en el clásico de la Teoría de la Comunicación Humana de los autores Janet H. B. Bavelas, Don D. Jackson y Paul Watzlawick (Watzlawick, Bavelas y Jackson, 1993).

proceso comunicativo a partir de la afectación por dicha conducta de una persona. Lo que determina el hecho comunicativo, por tanto, es la atribución de un significado por parte del receptor, quién elabora el mensaje, independientemente de la intencionalidad del emisor.

Destacamos así la relevancia del silencio y la inactividad como conducta. Escuchar el silencio, sin interpretarlo a priori, como desidia, resistencia, desconocimiento o dificultad de cualquier tipo, puede ampliar el campo de interacciones que establezco con mi alumnado. Por otra parte, reconocer en él, la posibilidad de utilizarlo de forma explícita, puede otorgarle un mayor espacio de autonomía y de reflexión sobre su acción. Idéntica reflexión plantea la inactividad. Detener el juicio, y reconocer de forma explícita la conducta, requiere un esfuerzo por parte del profesorado, pero también otorga mayor responsabilidad a quien la exhibe. En ese sentido, la escucha de la docente tendrá una función de realimentación de los intercambios que se producen, con el objetivo de ahondar en lo que se ha captado del mensaje, buscando la confirmación, esclarecimiento o rectificación.

En segundo lugar, en esa atribución interviene, además de lo circunstancial, los significados socialmente compartidos. De igual manera, para transformar en mensajes las señales captadas, deberá disponerse de un código común. Resulta, especialmente relevante, el hecho de que los códigos humanos son polisémicos, y que a su vez las experiencias humanas son diversas, de modo que la connotación aparece como un elemento perturbador de las comunicaciones, particularizando los significados atribuidos a los mensajes. Sólo una escucha atenta a cualquier indicio gestual, de comportamientos o verbal, puede desencadenar el proceso de realimentación referido. Por otra parte, la complejidad del hecho comunicativo, se explica, además, en el carácter, también interpretable, de las reglas del intercambio que rigen las interacciones humanas. La necesidad de compartir y dominar, no sólo el código de comunicación sino las reglas del intercambio, nos remite necesariamente a los sistemas culturales en que se producen (Contreras, 1994).

Se establece así, un terreno en el que los aspectos de contenido se entrecruzan con otros relacionados con las formas y momentos oportunos de participación. Hablamos en última instancia, de control y orden social en el contexto educativo. El proyecto de investigación llevado a cabo por M. Arnot y D. Reay en el Reino Unido, centrado sobre las condiciones sociales del aprendizaje en el aula, aporta una sugerente visión sobre las experiencias de grupos de alumnado de diferentes procedencias en cuanto a clase social, género y etnia en dos centros educativos, en relación a sus oportunidades y derechos para participar en la clase. El sentimiento de seguridad, inclusión y control que manifestaron y la implicación que tiene sobre sus procesos de aprendizaje, sugirió la dificultad que encuentran algunos de esos grupos para dominar el código y normas educativas (Arnot et al., 2004). Por tanto, se hace pertinente observar la escucha de la docente para calibrar qué tipo de intercambios predominan en el aula. Los referidos a las reglas del intercambio, que podríamos identificar con el control social en el grupo, y con el contexto de las relaciones sociales que se recrean en el aula, son un ámbito adecuado para atender a la presencia de prácticas inclusivas o excluyentes en el grupo y para la negociación sobre aspectos organizacionales.

Atendiendo a lo expuesto proponemos la siguiente caracterización, conformada por actuaciones y disposiciones a partir de las cuales conducir nuestra observación y análisis sobre la escucha. Su carácter, en esta fase de nuestro trabajo, es claramente tentativo y

sujeto a discusión, sin embargo, consideramos que ofrece elementos suficientes para orientar nuestra investigación.

En primer lugar, con el objetivo de tomar consciencia sobre los modelos de relación pedagógica en los que se sitúa la docente atenderá tanto a los discursos que trae al aula, como a las formas de intervención y de relación que establece con todo el alumnado. Observar nuestras conductas, palabras y silencios, ofrece pistas, sobre si invitamos a expresar o a callar, si escuchamos o juzgamos, si abrimos las conversaciones o las cerramos, si lo hacemos con todo el alumnado igual o nos detenemos ante una parte.

En segundo lugar, la indagación sobre el contexto lleva a dos campos de actuación. Por un lado, la dimensión política de la vida en sociedad, encuentra también en la escuela su espacio explícito, en ocasiones, a través de la declaración de intenciones acerca de la preparación de una ciudadanía crítica y responsable, o, a través de la defensa de valores como la justicia y la igualdad. La formación para una participación democrática, sin embargo, no puede descansar en la transmisión de conocimientos y métodos, y parece necesario iniciar la práctica de los procedimientos inherentes a ella. En este sentido, proponemos, la escucha como requisito previo para la reflexión y confrontación de opiniones e intereses, al formar parte de un accionar para aprender lo que el otro dice, pero también para aprender y enseñar a escuchar en la conversación y el intercambio de experiencias. En ese modelo, debido a la circularidad de las interacciones, el desacuerdo, sólo podrá abarcarse en una mirada más amplia, si se inicia una comunicación sobre la propia comunicación que permita examinar desde fuera la situación y la relación.

Por otro lado, asegurarnos de reconocer el derecho a la participación de todo el alumnado, requiere acostumbrarse a escuchar sus aportaciones, no a las mejor expresadas o a las que coincidan con nuestro pensamiento o a las que más se oigan. No necesariamente debemos validar todas las argumentaciones, pero sí dar valor a todas las personas y procurar su enriquecimiento a través de la búsqueda compartida de nuevas razones y visiones. Se requiere, por tanto, un compromiso consciente para fijar la atención en las personas o grupos que tradicionalmente no han encontrado en la escuela un medio para su desarrollo personal.

En tercer lugar, la escucha docente implica interrumpir los mecanismos de categorización, que impiden avanzar en la comunicación y entendimiento entre el mundo que el alumnado trae al aula, y el mundo que el docente y el sistema educativo ofrecen. El esfuerzo que se propone, y que afecta tanto a la detención de los prejuicios en el aula, como a la relación que se establece con el entorno de procedencia del alumnado, proporcionará oportunidades para la transformación de los marcos de referencia personal y para la reflexión sobre las culturas en las que vivimos. El docente en este modelo mantiene una disposición abierta y de interrogación sobre lo que está ocurriendo.

En cuarto lugar, la escucha docente, tal y como hemos señalado, hace parte de las prácticas que procuran devolver la agencia y protagonismo al alumnado como colectivo y como individuos en una comprensión amplia de las perspectivas ética y emancipadora. La construcción de conocimiento en colaboración con el alumnado requiere ampliar lo común, cuyas bases se encuentran tanto en las experiencias del alumnado como en las reglas y cultura que subyacen a la intencionalidad educativa. La escucha al alumnado es uno de los vínculos entre ambos mundos, e introducir en la conversación del aula, aquello que motiva e inquieta es parte del movimiento que permita examinar e integrar nuevos elementos en nuestras respectivas experiencias.

Por último, la escucha docente requiere atender tanto a las palabras y discursos como a los silencios, comportamientos o cualquier manifestación del alumnado, que comunica sobre su estado emocional, pensamientos o vivencias (Schultz, 2009). Consideramos, por lo tanto, que se puede hablar de una disposición del profesorado, que no sólo consulta al alumnado, sino que mantiene una actitud de compromiso en la interacción cotidiana que da cabida a las manifestaciones y aportaciones de todo el alumnado.

4. ¿Cómo puedo investigar la escucha docente de forma inclusiva y participativa? Consideraciones metodológicas

En la búsqueda de una metodología que nos permita abordar los objetivos de esta investigación han surgido varias discusiones. Por un lado, tal y como señalamos, en relación al dilema que se plantea al examinar la propia práctica, la docente como investigadora y como participante, introduce un obstáculo en la exigencia de alejamiento y objetividad del conocimiento científico concebido desde el paradigma positivista. La emergencia de nuevos principios que han puesto en tela de juicio ese paradigma, se muestra clara en relación a esta posición del observador a la que ya aludimos en la introducción (Morin, 1994).

Por otra parte, aquí se plantea una ruptura más de la tradicional relación entre el sujeto (que observa), y el objeto (lo observado), en la consideración del alumnado como colaborador y participante de la situación investigada. Así, la variedad de perspectivas sobre la escucha docente, (en este caso la de la investigadora-docente, y la del alumnado), nos lleva a consideraciones sobre la exigencia de contemplar tanto la perspectiva *emic*, descripciones ofrecidas por los participantes, como la *etic*, punto de vista del observador (Harris, 2000), en el planteamiento metodológico propuesto.

Algunas investigaciones precedentes más centradas en la aparición de las descripciones *emic*, se han ocupado de las inquietudes señaladas en el diseño de modelos que procuren la aparición de las voces tradicionalmente silenciadas o no hegemónicas, así como en la valoración de la idoneidad de utilizar técnicas visuales para dar cabida a aspectos que escapan al discurso verbal. Así, por ejemplo, con el objetivo de mostrar la heterogeneidad de las perspectivas y facilitar su expresión se recurre a métodos visuales y de foto provocación en el análisis de las vías por las cuales el poder se manifiesta en la escuela (Cremin, Mason y Busher, 2011), en la exploración de las relaciones interculturales entre adolescentes en institutos de secundaria (Llamas y Pascual, 2013) o en el estudio sobre el papel del trabajo en la inclusión social de personas con enfermedad mental severa (Fullana, Pallisera y Vilà, 2014). En todas ellas se refiere un mayor protagonismo de las personas participantes, así como una mayor adecuación a las habilidades y necesidades de expresión de cada individuo.

En esa misma dirección, se profundiza en la consecución del punto de vista del alumnado cuando se propone la participación de estudiantes como investigadores etnógrafos, en una tarea abierta dirigida a la observación y documentación de lo que acontece en el aula (Hohti, Karlsson y Palmu, 2013) o de forma específica a la perspectiva del alumnado con necesidades educativas especiales, sobre la participación y el ambiente en las clases en el

establecimiento de sucesivas recogidas de información, a través de entrevistas que se adaptan a cada participante (Ferguson, Hanreddy y Draxton, 2011).

Con la intención señalada de recoger tanto la mirada de la docente e investigadora como la del alumnado, nos planteamos, entonces, dos técnicas para la recolección de datos que representan un mayor o menor grado de apertura a la perspectiva del alumnado. Desde dos posiciones metodológicas que podemos considerar opuestas y complementarias, se responde a uno de los polos de la tensión, que ha alimentado la investigación etnográfica, entre el punto de vista *etic* y el *emic*.

En la primera posición, la que podemos identificar con una mayor apertura al punto de vista del alumnado en la línea de las investigaciones precedentes, este dispone de la condición de observador, de tal manera que podrá incluir los aspectos que seleccione como representativos, independientemente del objetivo que hemos planteado en la investigación, a partir de los cuales elaborará su discurso visual y verbal sobre la labor docente. Esta posición de observadores, que selecciona lo que considera relevante, se convierte en un insumo para la intención declarada de escuchar al alumnado.

Por otra parte, con un enfoque *etic* sería posible analizar, también de forma conjunta con el alumnado, sesiones de clase de estructura y naturaleza diferente (carácter de la materia, agrupaciones y metodología) previamente filmados. El análisis de varias viñetas o episodios, seleccionados por la investigadora por su relevancia para conocer cómo percibe el alumnado la escucha de la docente opera como una técnica complementaria a otras más abiertas. Los criterios utilizados para dicha selección se relacionarán con la existencia de interacciones entre docente y discentes, verbales y no verbales, asociadas a procesos de enseñanza aprendizaje, normas de intercambio, u otras intervenciones que demanden la atención de la docente. De esta manera, introduciremos un meta punto de vista, a partir del dispositivo puesto en marcha con la filmación y análisis posterior, en el que quiénes observan (investigadora-docente y alumnado) aparecen incluidos en lo observado, en un ejercicio que pretende ser reflexivo y dialógico.

5. A modo de conclusiones

Planear una investigación sobre la propia escucha docente supone siempre un esfuerzo por trabajar en la complejidad. En este artículo hemos pretendido exponer las premisas y referentes teóricos y metodológicos desde los que es posible abordar una pregunta de investigación como esta.

De una parte, nos hemos referido a las disyuntivas que se presentan en la doble posición de observación y participación, tanto de la docente investigadora como del alumnado. La concepción y diseño de la investigación que proponemos ha tratado de argumentar la conveniencia de sostener la tensión entre el enfoque *emic* y *etic* para responder tanto a la dimensión emancipadora que puede alcanzar una investigación que queremos calificar de inclusiva, como a la exigencia de construir conocimiento que pueda ser compartido.

De otra parte, la investigación sobre la escucha docente, como parte irrenunciable de una práctica inclusiva y participativa, solo adquiere verdadero sentido desde el enfoque de docente como profesional reflexivo, al desplegar la potencialidad del profesorado como investigador, no sólo de la relación que establece con el alumnado, sino de su engarce con las condiciones sociales en las que tiene lugar su labor.

Finalmente, para cualificar la disposición del profesorado que escucha todas las voces e inicia una comunicación sustantiva con su alumnado hemos procurado avanzar en la caracterización de la escucha que orientará nuestra observación y análisis. Su carácter tentativo no nos impide señalar que dicha disposición podría fundamentarse en un claro compromiso en la interacción cotidiana con las personas o grupos que tradicionalmente no han encontrado en la escuela un medio para su desarrollo personal. Se trataría de una disposición alejada de la categorización y atenta a las oportunidades que la escuela puede brindar para la transformación de los marcos de referencia personal y para la reflexión crítica sobre las culturas en las que vivimos.

Referencias

- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1), 17-44.
- Annot, M., McIntyre, D., Pedder, D. y Reay, D. (2004). *Consultation in the classroom: Developing dialogue about teaching and learning*. Cambridge: Pearson.
- Annot, M. y Reay, D. (2007). A sociology of pedagogic voice: Power, inequality and pupil consultation. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3), 311-325. <https://doi.org/10.1080/01596300701458814>
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 1(1), 1-17.
- Bragg, S. (2007). Student voice and governmentality: The production of enterprising subjects? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3), 343-358. <https://doi.org/10.1080/01596300701458905>
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (2002). *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- Contreras, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Akal.
- Contreras, J. (2001). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Cornejo, J. (2011). El pensamiento reflexivo entre profesores. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 32(1), 343-373.
- Cremin, H., Mason, C. y Busher, H. (2011). Problematising pupil voice using visual methods: Findings from a study of engaged and disaffected pupils in an urban secondary school. *British Educational Research Journal*, 37(4), 585-603. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.482977>
- Echeíta, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12(1), 26-46.
- Echeíta, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- Echeíta, G., Muñoz, T., Sandoval, M. y Simón, C. (2014). Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 25-48.

- Ferguson, D. L., Hanreddy, A. y Draxton, S. (2011). Giving students voice as a strategy for improving teacher practice. *London Review of Education*, 9(1), 55-70. <https://doi.org/10.1080/14748460.2011.550435>
- 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, 31-62.
- Fielding, M. (2012). Beyond student voice: Patterns of partnership and the demands of deep democracy. *Revista de Educación*, 359, 45-65.
- Flecha, J. R., Cuxart, M. P. y Aguadé, I. P. (2003). Comunidades de aprendizaje: Transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y Gestión Educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 11(5), 4-8.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1966). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Fullana, J., Pallisera, M. y Vilá, M. (2014). Advancing towards inclusive social research: Visual methods as opportunities for people with severe mental illness to participate in research. *International Journal of Social Research Methodology*, 17(6), 723-738. <https://doi.org/10.1080/13645579.2013.832049>
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Harris, M. (2000). *Teorías sobre la cultura en la era posmoderna*. Barcelona: Crítica.
- Hohti, R., Karlsson, L. y Palmu, T. (2013). *Children as ethnographers: Space for children's narrative knowing within classroom intra-action*. Recuperado de <https://goo.gl/EIDHtM>
- Llamas, J. M. C. y Pascual, I. R. (2013). Let me put it another way: Methodological considerations on the use of participatory photography based on an experiment with teenagers in secondary schools. *Qualitative Research in Education*, 2(2), 98-129.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Murillo, F. J. y Román, M. (2011). ¿La escuela o la cuna? Evidencias sobre su aportación al rendimiento de los estudiantes de América Latina. Estudio multinivel sobre la estimación de los efectos escolares. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 27-50.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-30.
- Pérez Gómez, A. I. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A. I. (2010). La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 171-177. <https://doi.org/10.1174/021037010791114652>
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.

- Sapon-Shevin, M. (2007). Celebrar la diversidad, crear comunidad. En S. Stainback y W. Stainback (Eds.), *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (pp. 37-54). Madrid: Narcea Ediciones.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schultz, K. (2009). *Rethinking classroom participation: Listening to silent voices*. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- 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. (2012). Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 16-23.
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 25-47.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B. y Jackson, D. D. (1993). *Teoría de la comunicación humana: Interacciones, patologías y paradojas*. Barcelona: Herder.
- Zeichner, K. M. (1993). El docente como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49.

Breve CV de las autoras

Margarita Sañudo

Estudiante del Programa de Doctorado Equidad e Innovación Educativa en la Universidad de Cantabria, Máster en Investigación e Innovación en Contextos Educativos por la Universidad de Cantabria, Licenciada en Ciencias Políticas y Sociología por la Universidad Nacional de Educación a Distancia y Diplomada en Profesorado de Educación General Básica por la Universidad de Cantabria. Actualmente se desempeña como profesora de Educación Primaria para la Consejería de Educación de Cantabria y como profesora asociada en el área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Cantabria. Con anterioridad, ha trabajado para la Asociación Cántabra de Lucha contra el Paro, comprometida con la inserción sociolaboral, y para la organización no gubernamental vinculada a la protección de los DDHH, Peace Brigades International. ORCID ID: 0000-0002-4629-5436. Email: margarita.sanudo@unican.es

Teresa Susinos

Catedrática de la Universidad de Cantabria en el área de conocimiento de Didáctica y Organización Escolar en donde desarrolla su docencia de grado y postgrado. Coordina un amplio grupo de investigación (Grupo InParES. Universidad de Cantabria) con el cual ha desarrollado varios proyectos que se centran en el estudio de la inclusión educativa y social, en la formación de docentes reflexivos y en la pedagogía de la participación. Sus investigaciones se caracterizan por estar abordadas desde enfoques etnográficos, narrativos y participativos, lo cual constituye una seña de identidad de su grupo. Los resultados de estas investigaciones han sido publicados en diversos artículos y libros de carácter nacional e internacional. Sobre dichas preocupaciones investigadoras ha dirigido varias tesis doctorales. ORCID ID: 0000-0001-6385-2196. Email: teresa.susinos@unican.es