

**“Son cosas de niños”**

**La participación como derecho y la educación inclusiva:  
reflexión en torno al papel de las niñas y niños en la escuela**

**“They are kids stuff”.**

**Participation as a right and inclusive education: Reflection on  
the role of children in school**

Santiago Rosano\*

Recibido: 28-09-2012 Aceptado: 28-01-2013

## **Resumen**

Ésta es una reflexión sobre la participación estudiantil en la vida escolar. Comienza aclarando qué entendemos por participación: un proceso de toma de decisiones por todas y todos que se convierten en acciones. Continúa con un acercamiento a la idea de niñez con respeto a su especificidad y valoración de su voz para la construcción de una escuela democrática. En esta misma línea se analiza la participación como elemento definitorio de la educación inclusiva. Finalmente, se hace una revisión de la legislación donde claramente se expresa que la participación es un derecho de todas las personas.

**Palabras clave:** Participación, niñez, educación inclusiva

## **Abstract**

This article is a reflection on student participation in the life of the school. At the beginning explains the concept of participation: process where all make decisions that are converted into actions. After presents an approach to the idea of childhood. It is respecting the specificity of childhood and appreciates the voice of children to build a democratic school. In this context, analyzes the participation as an element that defines the inclusive education. Finally, there is a review of the legislation, where it is clearly stated that the participation is a right of all people.

**Key words:** Participation, childhood, inclusive education.

\* Licenciado en ciencias de la educación en la especialidad de psicología educativa. Universidad de Cuenca Ecuador. Maestría en educación inclusiva. Master en investigación e innovación en contextos educativos. Universidad de Cataluña, España. [santiago.rosano@ucuenca.edu.ec](mailto:santiago.rosano@ucuenca.edu.ec)

## Introducción

*Yo quiero que sea pública* -le dijo Tamia a su maestra- *para que puedan venir los niños que no pueden venir ahora*. Tamia tenía 7 años, su maestra algunos más pero posiblemente no habría recibido muchas respuestas así al preguntar a las niñas y niños<sup>7</sup> qué querían que tuviera su escuela. Los requerimientos iban en torno a “una piscina”, “más columpios”, “animales”,... Esto ocurría en una escuela particular ecuatoriana en 2010. Podríamos zanjar la cuestión comentando la “ocurrencia de la niña”, “siete años no más tiene”, “son cosas de niños”,... o preguntarnos en torno al papel de las niñas y niños en la escuela. Opto por esto último.

En esta línea Michael Fullan se hace la siguiente pregunta: “¿Qué ocurriría si tratásemos al estudiante como a una persona cuya opinión importase...?” (Ruddick y Flutter, 2007: 107, citando a Fullan). ¿Qué ocurriría si la voz de las niñas y niños fuera tomada en cuenta? Yo no lo sé, pero, como argumento más adelante, es su derecho. Además, todos los empeños por reinventar la escuela -ya sea instalando más columpios o eliminando las barreras económicas-, y más si son desde la mirada de sus principales protagonistas, hay que intentarlos. En una entrevista con niñas y niños en una escuela de Madrid, Paula, una niña de 11 años, decía que “si los niños participaran más, el mundo sería de otra forma; no habría guerras ni se trabajaría tanto [y] se jugaría más” (Freire, 2010: 63). Realmente atractivo.

En la investigación escolar anglosajona a la participación de las niñas y niños se le conoce más como *voz del alumnado*. Las experiencias de voz del alumnado “en países como el Reino Unido, Australia, EE.UU. y Canadá (...) agrupan a una variada gama de iniciativas cuyo elemento común podría ser definido como el interés por promover la participación y el protagonismo de los alumnos en la vida escolar” (Susinos, 2009: 122). En este sentido, José Miguel Nieto y Antonio Portela asemejan ambos términos (voz del alumnado y participación) diciendo que la voz de las niñas y niños viene a ser una metáfora de su participación (2008: 3). El “Comité de los derechos del niño” de las Naciones Unidas también equipara derecho de las niñas y niños a que se les escuche con participación (Naciones Unidas, 2009: párrafo 3, página 5). Así pues, los términos de voz del alumnado y participación los considero sinónimos. En el presente artículo utilizo mayormente el término de participación por ser más habitual en la cultura escolar ecuatoriana.

Este estudio surge de la preocupación por la participación que tienen en la vida de la escuela las niñas y niños; pues los espacios donde pueden participar son muy reducidos y controlados por las persona adultas. José Miguel Nieto y Antonio Portela lo expresan diciendo que “la educación escolar aparece como una obra teatral escrita, dirigida e interpretada por otros para un alumnado que le toca asumir el papel de espectador obligado y sin voz en la gestación, realización y valoración de la misma” (2008: 2). Lo que justifica el presente trabajo son principalmente tres

---

7 Cada vez que haga referencia a personas de ambos sexos, las maestras y los maestros por ejemplo, para facilitar la lectura intentaré hacerlo con un término genérico, en otras ocasiones lo haré en el género propio de la palabra *persona*: en femenino; de esta forma quedan incluidas todas las personas. Haré la excepción cuando me refiera a las niñas y niños nombrando ambos sexos por ser las protagonistas y los protagonistas del proceso educativo y de este trabajo en particular. En esta línea, con el fin de identificar más a las diferentes personas que voy a citar en el trabajo, al referirme a ellas dentro del cuerpo de mi texto lo haré anteponiendo su nombre al apellido. De esta forma conocemos un poquito más de su identidad, que antes de pedagoga o investigadora, es de persona: mujer u hombre.

asuntos: la participación de las niñas y niños en la escuela es un derecho, su participación mejora la vida democrática y pedagógica de la escuela porque la hace más inclusiva y es un elemento formativo indispensable en la educación para la ciudadanía. Estas tres razones las arguyen Jean Rudduck y Julia Flutter para dar la voz al alumnado (2007: 97).

## Una aclaración conceptual

Es necesario iniciar dejando claro qué entendemos por participación. El hecho de que sea un término muy utilizado no quiere decir que todas le demos el mismo significado; y cuando esto ocurre el peligro de confundirnos es mayor. Como expresa Miguel Ángel Santos-Guerra, “el lenguaje sirve para entendernos y también para confundirnos. El problema fundamental no radica en que no nos entendamos sino en creer que nos entendemos cuando utilizamos las mismas palabras” (2010: 134). Las niñas y niños que hacen barra al equipo de su escuela están participando; también quienes votan, aunque sea obligadamente, para elegir al consejo estudiantil<sup>8</sup>; la niña que levanta la mano en clase; quienes trabajan en grupo; la que decide no ver una película programada para toda la clase argumentando, por ejemplo, su contenido violento; el niño que responde aquello que la maestra quiere oír -la respuesta *correcta*-; y quienes organizan la fiesta del patrono del centro, como relata esta maestra:

Todos los alumnos de mi clase participaron con muchísimo ánimo en la organización de la fiesta del patrono del colegio. Fue muy fácil, es que ellos son tan entusiastas con tanta juventud y energía que es sencillo lograr que participen. Las tareas que tenía que cumplir cada curso estaban claras. Además, los que mejor participaban en todos los preparativos, tenían su pequeña recompensa: cinco puntitos más en el área que tuvieran con más bajo puntaje. Participaron que era un gusto (Conde, 2004: 37. Citando a Lizarazu).

Todas y todos están participando. Como dice la Real Academia de la Lengua: *toman parte en algo*. Es necesario, entonces, negociar “los significados que todos le atribuimos a qué es participar (si es únicamente tener la oportunidad de votar algunas cosas, si es tener unos representantes, si es tener espacios destinados a debatir determinados problemas, etc.), qué puede o no decidir el alumnado, qué le está vedado y por qué, quién lo decide, etc.” (Susinos *et al*, 2010: 287).

Veamos algunas concepciones de participación infantil que consideramos válidas. Todas ellas se van a mover en la línea de la participación como un derecho que involucra la opinión, la decisión y la acción (Castro, 2009: 31).

La organización de las Naciones Unidas entiende la participación de las niñas y niños como “procesos permanentes, como intercambios de información y diálogos entre niños y adultos sobre la base del respeto mutuo, en que los niños puedan aprender la manera en que sus opiniones y las de los adultos se tienen en cuenta y determinan el resultado de esos procesos” (Naciones Unidas, 2009: párrafo 3, página 5). Quiero resaltar de esta definición que *sus opiniones determinan el resultado de procesos*.

<sup>8</sup> En las elecciones al consejo estudiantil de las escuelas el voto es obligatorio para todas las niñas y niños (Ecuador, 2012. art. 69).

Ángel Espinar concibe la participación como el ejercicio del poder que se tiene en la toma de decisiones. Se refiere a la opinión, la toma de decisiones y la acción como los tres elementos fundamentales del ejercicio del poder que las niñas y niños realizan y expresan en sus prácticas participativas; situando "como principio de participación infantil la toma de decisiones (...) como pauta de interpretación para decir si una práctica participativa de los niños es o no participación infantil" (Espinar, 2003). Pone el acento en la *toma de decisiones*.

El equipo docente del colegio público La Navata entiende por participación "la capacidad de proponer, debatir, argumentar, escuchar, decidir y tener responsabilidad sobre lo decidido, llevarlo a la práctica y evaluar las consecuencias para reconducir las decisiones tomadas" (Equipo docente del CP La Navata, 2010: 87). Destaco de esta última el *decidir* y el *llevarlo a la práctica*.

Podemos observar cómo el grado de complejidad va incrementándose, Naciones Unidas habla de un diálogo donde se respetan las opiniones, Ángel Espinar añade el elemento de la toma de decisiones y el equipo docente de la Navata tiene en cuenta la evaluación y asunción de responsabilidades. Hay, no obstante, un factor común en las tres concepciones, que se convierte en una de las claves que acuñan y dan crédito a la participación, y es la toma de decisiones que se convierten en acciones. La otra clave definitoria de la participación la encontramos en las investigaciones sobre educación inclusiva. No podemos hablar de verdadera participación si en ésta no toman parte todas las niñas y niños. Añado esto porque es probable que, al emprender el proceso de escucha de la voz de las niñas y niños, las que hablen sean las que ya hablaban antes: la niña o niño que no presenta ningún problema para la escuela, estudiosa, colaboradora y sin discapacidad manifiesta<sup>9</sup>. En este caso lejos de avanzar estaremos retrocediendo, pues con la convicción de estar fomentando la participación y haciendo más inclusiva la escuela seguiremos manteniendo silenciadas las voces excluidas. Teresa Susinos expresa esta idea al decir que "existe el peligro de que los procesos de consulta y participación del alumnado escondan y sirvan para legitimar las desigualdades existentes en la escuela al ignorar la voces silenciadas" (2009: 126). Así pues, con esta llamada de atención podemos perfilar más la definición de participación, como ese proceso de toma de decisiones por todas y todos que se convierten en acciones.

Las trampas en las que se puede caer a la hora de trabajar la participación escolar son varias. En una investigación realizada en 2004 con niñas, niños y adolescentes de Perú, Bolivia, Paraguay, Nicaragua y Chile, en escuelas y otros ámbitos<sup>10</sup>, se estudió la percepción de la participación que ellas y ellos tenían:

En un primer nivel la participación es percibida como salir a exponer. Expresión y colaboración en el desarrollo de las clases. También implica participar en la organización y ejecución de actividades deportivas o de celebraciones. Generalmente este tipo de participación es impulsado por la escuela y sería parte de las actividades comunes en los colegios. Su ejecución depende del permiso de los adultos (Tejada, 2009: 118).

---

9 Con discapacidad manifiesta me refiero a cualquier discapacidad que se note o vea; que generalmente suelen estar catalogadas, tienen su etiqueta correspondiente (por el DSM-V o cualquier otra clasificación). Más adelante, al hablar de la educación inclusiva, explicaré con más detalle esta expresión.

10 Como el de los NATs (organizaciones de Niñas, niños y Adolescentes que Trabajan).

En este sentido, de ver condicionada su posibilidad de opinar a la iniciativa, permiso u organización de la maestra, manifiesta una estudiante de Perú: “Opinamos cuando nos organiza nuestra profesora (...) sobre la materia que avanzamos... Organizamos actividades para las horas cívicas, comidas y bebidas en el día del padre, madre, etc.” (Tejada, 2009: 118). Se señalan factores percibidos por el alumnado que marcan la inclusión o exclusión de la participación en la escuela, entre ellos: la edad, la disposición para intervenir o colaborar en clase y la habilidad para expresarse, el rendimiento y la velocidad para realizar las tareas. Estas circunstancias son utilizadas tanto por las maestras como por el propio estudiantado para coartar el derecho a participar. La mayoría del estudiantado cree que la participación, sus iniciativas y decisiones están supeditadas a la aprobación de las profesoras. Un estudiante boliviano dice que “a los que más hablan les dan preferencia, a los que demuestran más habilidad se pegan a ellos y a los que somos callados o menos inteligentes nos marginan. Son pocos los casos que tratan con igualdad” (Tejada, 2009: 121). La competitividad hace que se fomente la participación de la *mejor*, de la *más capaz* y, como consecuencia, la discriminación de las otras. Así lo refleja el comentario de este adolescente: “En mi colegio en voley y en fútbol hay gente que destaca y la gente que no rinde mucho es discriminada por los que lo hacen bien, ellos siempre son los elegidos por el profesor y los demás son dejados de lado” (Tejada, 2009: 121).

También hay que tener en cuenta que la voz del alumnado no es homogénea; no es una sola voz complementaria y dependiente de la de la maestra (Martínez, 2010: 166). Cada niña y cada niño tiene su propia voz, su diversa forma de ver el mundo y expresarlo, que debe ser escuchada. Lo cual no impide que además existan voces de determinados grupos cohesionados, voces con una identidad, que también deben ser escuchadas como tal. “En el desarrollo de una identidad se comparten lazos afectivos, complicidades comunicativas, se forman amistades y se crean códigos peculiares. Cada clase social, cada género, cada étnia o edad cultiva su propia ‘sub-voz’ y la reinterpreta en el contexto del aula” (Martínez, 2010: 170).

Es importante abordar el tema de la participación de las niñas y niños en la vida escolar, evitando las trampas que llevan a una falsa participación. Esta importancia es destacada de diferentes formas. José Miguel Nieto y Antonio Portela la califican como la “tarea principal de los centros escolares” (2008: 2). John Dewey la ponía como condición que debe cumplir una institución con sus miembros si quiere ser educadora: “toda organización social que siga siendo vitalmente social o vitalmente compartida es educadora para aquellos que participan en ella” (2001: 17). Hay quien llega más lejos, vinculando participación infantil con nivel de democracia en el país, postulando “que se discuta el nivel de participación infantil en la toma de decisiones como un indicador de democratización en los países” (Castro, 2009: 32).

## La niñez

La niñez<sup>11</sup>, como todos los conceptos, es una construcción social, cada sociedad puede darle un sentido diferente; pero debemos ser conscientes de que la concepción que tengamos de las niñas y niños marcará las fronteras de lo que seamos capaces de esperar de ellas y ellos (Susinos, 2009: 124), determinará la relación pedagógica que establezcamos y, por lo tanto, el tipo de participación que fomentemos. Hay dos concepciones clásicas, la de niñez *inocente* y la de *etapa de preparación para* algo posterior, que todavía tienen mucha vigencia.

A veces, actuamos con las niñas y niños como seres rusionianos; como si las niñas y niños, al margen de la corrupta sociedad, tuvieran que descubrir la bondad que hay en sí; y pensamos a la niña o el niño "más como un fenómeno natural que como un tipo social: un niño abstraído y descontextualizado" (Dahlberg, Moss y Pence, 2005: 80). Esta idea de la *inocencia* de las niñas y niños se desprende de la ignorancia que sobre ellas y ellos tenemos, encierra en sí una ignorancia de su mundo, de su conocimiento y, lo más grave, puede llevarnos a ignorarles a ellas y ellos.

Otras veces concebimos la niñez como un potencial, una pre-etapa, un momento de preparación para el futuro. Esta visión conlleva relegar su presente, o dicho de otra forma: éste está condicionado por su futuro. Así la niñez se convierte en un viaje "desde lo incompleto de la infancia hasta la madurez y hasta el estatus humano pleno que representa la adultez (...). El niño se halla en el proceso de convertirse en adulto (...) es algo todavía por ser" (Dahlberg, Moss y Pence, 2005: 78). Desde la mirada adulta, se ve de las niñas y niños, sobre todo, su futuro: son seres para el futuro. La niña o niño "se define no tanto por un 'ser' como por 'aún-no-ser' adulto (...), el niño es lo que el adulto ya fue y ha superado felizmente (...), debe sustituir gradualmente las cualidades y atributos de niño, por las de adulto" (Gaitán, 2010: 14). De esta forma no se les ve como seres del presente, que quieren y tienen el derecho de ser felices ahora, con posibilidad de opinar y también responsabilidades que cumplir.

Cuando las niñas y niños se expresan, hablando, pintando, preguntando, o de otra forma, visto desde el mundo adulto, expresan fantasías, ocurrencias, sueños,... "cosas de niños". Y con frecuencia decimos que todavía no piensan, que no saben. Mezclamos y confundimos el saber con el pensar. Nos olvidamos que "el pensamiento se define por su capacidad de generar otros pensamientos. El pensamiento no se queda quieto. El saber puede acumularse, pero el pensamiento es una actividad" (Corea y Lewkowicz, 2004: 128). Entonces queremos enseñarles a pensar, que sepan pensar, y les instruimos: *Esto se dice, eso no se dice; esto se hace, eso no se hace; esto es así y aquello...* La familia y la escuela

en tanto instituciones están orientadas a moldear el mecanismo de pensamiento del niño (...) la delimitación entre lo normal y lo patológico es la delimitación entre lo normal y lo patológico en los mecanismos del pensar. Así, las familias deben normalizarse, las escuelas deben normalizarse (...) El niño debe pensar de determinada manera, debe pensar

---

11 Con respecto a la edad, si bien no lo tomo como algo riguroso, a modo orientativo comparto el criterio del Código de la Niñez y Adolescencia de Ecuador, que por niña o niño entiende a la persona que no ha cumplido doce años de edad (Ecuador, 2003: art. 4).

lógicamente, debe pensar según un principio de realidad, debe delimitar sus fantasías de realidad, debe separar sus deseos de la realidad. Las instituciones están orientadas para que los chicos piensen conforme a normas, no para que piensen (Corea y Lewkowicz, 2004: 128 y 129).

En la búsqueda de esa imagen de la niñez que nos aproxime a ella para conocerla, Alfredo Hoyuelos nos propone que debemos escuchar y observar a las niñas y niños, sin juzgarles; esa “es la manera idónea para conocer las capacidades infantiles y desvelar una imagen menos retórica de la infancia” (2003: 128). Escucha y observación que nos aproximan a comprender la forma en cómo las niñas y niños aprenden. La infancia encierra en sí unos valores, unas formas de entender el mundo y relacionarse con él, de aprenderlo: una “cultura infantil” (Hoyuelos, 2009: 176) que debemos conocer, respetar y valorar. A la hora de hacer una escuela inclusiva, la que se construye con todas las diversidades de formas de ser y estar en el mundo, la primera, la protagonista tiene que ser la cultura infantil, o, si se prefiere, las culturas infantiles. Alfredo Hoyuelos nos habla de cómo las maestras de las escuelas de Reggio Emilia<sup>12</sup>, a quienes llama “profesionales insatisfechos (...), quieren construir otra escuela” (2009: 174), y quieren construirla desde la cultura infantil:

las maestras han reinventado su rol profesional, transformadas en permanentes investigadoras que documentan la vida cotidiana de la infancia para rescatar interpretativamente su cultura, sus ideas, su forma de ver el mundo. [Son] profesionales que se dejan contaminar por las ideas e iniciativas de los niños y niñas para transformar la propia organización de la escuela y hacerla flexible (Hoyuelos, 2009: 174).

Loris Malaguzzi denuncia que la escuela y la cultura -adulta- les roban a las niñas y niños sus formas de pensar, de jugar, de hablar, de amar. Las niñas y niños tienen “cien mundos que descubrir, cien mundos que inventar, cien mundos que soñar [pero] les dicen que descubran el mundo que ya existe, ¡y de cien les roban noventa y nueve!” (Hoyuelos, 2003: 9. Citando a Loris Malaguzzi<sup>13</sup>). Les robamos y *nos* robamos, nosotras mismas: las maestras, las madres y padres,... las personas adultas, al quitarles la posibilidad de que nos los enseñen. Esos mundos, esos significados que se puede dar al mundo, deben formar parte de la escuela:

El aprendizaje no es un acto cognitivo individual que se realiza prácticamente de forma aislada en el interior de la cabeza del pequeño o de la pequeña, sino una actividad cooperativa y comunicativa en la que los niños construyen conocimiento **-crean un significado del mundo-** junto a las personas adultas y -lo que es igualmente importante- junto a otros niños y niñas: de ahí que insistamos en que el niño es un co-constructor activo. El aprendizaje no es una transmisión de saber que guía al niño hacia resultados preestablecidos (Dahlberg, Moss y Pence, 2005: 86. El resaltado está añadido).

La experiencia de Reggio Emilia nos anima a superar la idea de que las niñas y niños deben aprender *el* conocimiento porque la humanidad ya lo ha elaborado a lo largo de siglos. Pretende que nos dejemos sorprender por las niñas y niños, que les permitamos construir esos otros mundos

12 Escuelas de educación infantil en Italia que siguen la pedagogía de Loris Malaguzzi.

13 Poesía “Los cien lenguajes del niño”.

posibles que nosotras no conocemos y, por lo tanto, pensamos que son imposibles, que no existen. Nos alienta a tomar una perspectiva pedagógica desde el "construccionismo social" (Dahlberg, Moss y Pence, 2005: 86), por el que se entiende a las niñas y niños como co-construtores, que construyen con las otras personas, niñas o adultas, otros mundos y también éste.

El conocimiento, cualquiera que sea el dominio disciplinario, no se transmite, ni es objeto de información; es objeto de elaboración mental; es construcción del pensamiento humano. Esta es la esencia misma del constructivismo. Es así como la construcción del conocimiento implica una acción sobre nociones, juicios, concepciones previas, mediatizada por la interacción con los objetos y fenómenos de la naturaleza. Esta perspectiva constructivista desde lo social es considerada construccionista en cuanto que la construcción del conocimiento no es sólo a nivel intrapsíquico, de un sujeto, sino intersíquico, a nivel colectivo (Rodríguez-Villamil, 2008: 72).

Más allá de los términos (constructivismo o construccionismo) está la idea que queremos expresar. En el caso que nos ocupa se trata de resaltar que es en relación con las demás personas, en los encuentros intersubjetivos, e inter-etarios, donde se reconstruye el conocimiento *conocido* y se construye el conocimiento nuevo.

## **La participación como elemento definitorio de la educación inclusiva**

Buscar la participación es parte del camino de construcción de una educación inclusiva. Es desde la inquietud que genera el saber que hay niñas y niños que no acceden o no participan o no triunfan en la escuela que surge este trabajo; centrándome en el segundo aspecto: el de la participación. Entonces, una categoría básica, necesaria para entender esta investigación, es la de educación inclusiva pues desde esa forma de entender la educación y la escuela voy a proceder.

A veces, en las escuelas existe una cultura institucional cuyas principales características María del Mar Rodríguez-Romero sintetiza así: "el cumplimiento del horario, el mantenimiento del orden en la clase y el seguimiento del libro de texto", con dejarse llevar por esta inercia, continúa, "se consigue tener la percepción de estar cumpliendo" (2008: 7). Voy a adoptar una postura más optimista y apuesto porque las escuelas quieren mejorar la educación, y un referente de la mejora es la inclusión. Las disposiciones legales así lo marcan una y otra vez: El Ministerio de educación busca incidir en el sistema educativo ecuatoriano en el ámbito de la "inclusión social (étnica, étnica, de género, de discapacidades, de desplazados, refugiados, migración)" (Ecuador, 2008a: ámbito de competencia). En la constitución leemos que la educación será "intercultural, democrática, incluyente y diversa" (Ecuador, 2008b: art. 27). Y finalmente, la Ley orgánica de educación desarrolla más este principio y, al referirse a los fundamentos filosóficos y conceptuales, dice que la equidad e inclusión aseguran a todas las personas el acceso, permanencia y culminación en el Sistema Educativo. Garantiza la igualdad de oportunidades a comunidades, pueblos, nacionalidades y grupos con necesidades educativas especiales y desarrolla una ética de la inclusión con medidas de acción afirmativa y una cultura escolar incluyente en la teoría y la práctica en base a la equidad, erradicando toda forma de discriminación (Ecuador, 2011: art. 2, literal v).

El asunto está entonces en ir perfilando qué entendemos por educación inclusiva. Reconociendo el riesgo de definir, que no es otra cosa que poner límites -tarea poco atrayente-, veamos algunos conceptos que destaquen el elemento de la participación, eje de esta investigación:

Mel Ainscow y Susie Miles, en la aproximación a una definición de educación inclusiva que huya de la “modalidad de tratamiento de niños con discapacidad dentro del marco general educativo” (2009: 161), presentan la participación como uno de los tres elementos claves que la educación debe tener para ser inclusiva. Sostienen que la educación inclusiva “debe apuntar a la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes” (2009: 166), lo cual conlleva que hay que poner especial atención a los elementos del contexto escolar que suponen barreras al acceso, la participación y el aprendizaje de todas las niñas y niños. El hecho de señalar como rasgo identificativo de la inclusión que se refiere a *todo* el alumnado y no sólo a una parte sigue siendo conveniente: con frecuencia hablamos de inclusión desde el paradigma de la integración<sup>14</sup>. Len Barton habla de la necesidad de “clarificar el sentido y la diferencia entre ‘integración’ y ‘educación inclusiva’ y llegar a definir el significado de la inclusión con respecto a todos los alumnos y no solamente a unos pocos predefinidos” (2011: 69).

Hay otras conceptualizaciones que recogen, además del aspecto de la participación, la riqueza de la diversidad: Las escuelas inclusivas son aquellas “escuelas que tratan de mejorar su capacidad para responder a la diversidad del alumnado y que se apoyan en la creencia de que esa mejora pasa, entre otras decisiones, por reconocer, aceptar y lograr una mayor participación de éstos y por tanto, por escuchar su voz” (Rojas *et al*, 2010: 150). Ángeles Parrilla relaciona de una forma directa diversidad y participación: “hablar de diversidad en la escuela es hablar de la participación de cualquier persona (con independencia de sus características sociales, culturales, biológicas, intelectuales, afectivas, etc.) en la escuela de su comunidad” (2006: 131).

Mel Ainscow y Susie Miles (2008: 24 y 2009: 164) sintetizan así los elementos definitorios de la educación inclusiva: a) Valoración de las diferencias: Un sistema educativo inclusivo concibe las diferencias como un estímulo que favorece el aprendizaje. b) Todas y todos: Hace referencia a la presencia, participación y aprendizaje de todas las niñas, niños y adolescentes. c) Lucha contra la exclusión: Vinculación entre inclusión y exclusión, como extremos de un continuo, de modo que hay que luchar contra la exclusión eliminando las barreras para el acceso, participación y aprendizaje exitoso. d) Énfasis en los grupos marginados: hay que poner especial cuidado en los contextos del alumnado en riesgo de ser marginado por cualquier motivo. Así pues, derecho a la igualdad y calidad educativa para todas y todos, participación y valoración de la diversidad son elementos definitorios de la educación inclusiva a la que me refiero.

Las críticas hacia el pensamiento y las prácticas inclusivas no faltan. Len Barton analiza los argumentos de las detractoras y señala que uno de ellos se basa en que buscan priorizar “la consecución de la excelencia y de los más altos estándares académicos que otorgan una importancia central a la competición y a la selección del alumnado” (2011: 72). Pero la escuela no es una empresa (Laval, 2004: 28). O al menos la escuela inclusiva, la democrática, no puede serlo, y al referirnos a participar en la escuela entendemos participar para compartir, no participar

<sup>14</sup> Sobre la diferencia entre integración e inclusión puede verse Rosano, 2008: 59 y ss.

para competir. Rafael Feito, hablando de La Navata, a la que llama una escuela democrática, dice que el deseo de compartir "se muestra hasta en los pequeños detalles. Cuando un niño termina de hacer un dibujo, se pone en pie y lo muestra a toda la clase. La competitividad es desalentada hasta el extremo de que en una comisión de coordinación se rechaza participar en un concurso de redacción" (2006: 131).

A la hora de adentrarse en una investigación que pretende ser, en sí, inclusiva y fomentar la educación inclusiva, señalaré con Len Barton la necesidad de hacerse, entre otras, la pregunta de "¿qué creencias o presupuestos sobre las NEE/discapacidad tengo que se manifiestan inevitablemente en la manera en la que diseño mi investigación?" (2011: 70). Al respecto debo explicar un término que ya ha aparecido antes: el de *discapacidad manifiesta*. Con él me refiero a cualquier discapacidad que se note o vea; que generalmente suelen estar catalogadas (por el DSM-V o cualquier otra clasificación), tienen su etiqueta correspondiente. De ese término quedan excluidas, por tanto, las que pasan desapercibidas, las ocultas, esas que todo el mundo tiene. Hago esta matización porque considero que no existe una persona *capacitada*; capacitada en términos absolutos, capaz para cualquier cosa. Todas las personas tenemos algo para lo que no somos capaces; luego, si se trata de hablar de discapacidades, todas las personas somos discapacitadas. Y por este mismo razonamiento: todas las personas somos capacitadas, porque todas las personas somos capaces para algo. Es decir, no concibo etiquetar a una persona como discapacitada ni hablar de discapacidades, a no ser que se especifique el tipo de discapacidad en el primer caso, o se matice discapacidades manifiestas u ocultas en el segundo. Pondré un ejemplo: Hay personas con síndrome de Down –discapacidad manifiesta– que, sin ser el inglés su lengua materna, han aprendido a hablarlo, capacidad por excelencia para este mundo globalizado, competencia básica requerida para cada vez más puestos de trabajo. Y hay personas sin discapacidades manifiestas que, a pesar de haberlo estudiado durante años, no lo aprenden. Discapacidad ¿idiomática?, ¿lingüística? Quién sabe si algún día la veremos catalogada.

Considero imprescindible que cuestionemos permanentemente los términos que utilizamos, que los deconstruyamos para mostrar sus contradicciones y ambigüedades: "la investigación inclusiva también se interesa en la deconstrucción de las categorías, y (...) se da prioridad al análisis crítico que permite cuestionar el lenguaje y los presupuestos" (Barton, 2011: 73). No podemos seguir utilizando en educación términos como discapacidad, necesidades educativas especiales –NEE–, normal o superdotación, como si fuesen categóricos. ¿Por qué a una persona que no ve le llamamos ciega o discapacitada visual y no le decimos superdotada auditiva o superdotada táctil o superdotada kinésica?

Entonces, atendiendo al requisito que nos hace Len Barton de aclarar las creencias o presupuestos sobre las NEE/discapacidad, manejaré el término de discapacidad, con toda la cautela del caso, como la dificultad para realizar alguna función, cognitiva, física –sensorial o motora– o afectiva, en una situación determinada<sup>15</sup>. Y, como ya he indicado, dejando claro que hay discapacidades manifiestas y ocultas. Sobre el de NEE diría lo mismo, sólo que en el ámbito educativo. Así, pienso que estamos en disposición de afrontar el proceso de la participación desde la educación inclusiva con menor riesgo de caer en actitudes paternalistas/maternalistas, pues, como indica

---

15 Sobre el tema de la discapacidad/normalidad puede verse Rosano, 2008: 49 y ss.

Juan Martínez, “potenciar las voces de las minorías desde una actitud paternalista suele ser contraproducente para el reconocimiento de esas mismas voces” (2010: 169). También evitaremos caer en actitudes *capacitistas*, como sucede, por ejemplo, cuando se da la voz a las personas *discapacitadas*. Si se adopta tal postura, primero se está concibiendo de forma dicotómica la capacidad/discapacidad y segundo se habla desde la capacidad; quien da la voz se considera fuera de la categoría de discapacidad, se considera *capacitada*.

Completaré este encuadre de la participación/voz del alumnado que he hecho dentro de la educación inclusiva con elementos de la pedagogía de Loris Malaguzzi. Una pedagogía del encuentro humano, de la comunicación, de la escucha: que se basa, en gran medida, en “la capacidad de saber escuchar a los niños sin juzgarlos anticipadamente. No hay, quizá, nada más difícil. [Escucha desde el respeto]: dos conceptos complementarios unidos irremediablemente (...) no se puede escuchar sin respetar y no es posible respetar a alguien sin escucharle” (Hoyuelos, 2003: 128). La escuela de Reggio Emilia apuesta por la pedagogía de las relaciones, donde el encuentro, el diálogo, la negociación, la confrontación y el conflicto juegan un papel clave; donde “el conocimiento deja de ser visto como una acumulación y una reproducción de hechos y datos [por lo que] puede ser considerado entonces también como una conversación sin un final definido (...) y que no busca ni un consenso ni una verdad definitiva” (Dahlberg, Moss y Pence, 2005: 98).

“Cuando el encuentro humano -las relaciones- constituye la base de la pedagogía, la comunicación pasa a ser considerada la clave del aprendizaje infantil (...) Los niños pueden establecer, a través de la comunicación, un sentimiento de pertenencia y de participación” (Dahlberg, Moss y Pence, 2005: 100). En la medida que avancemos para construir en las escuelas este contexto relacional, comunicativo se va generando la pedagogía de la escucha, que supone:

escuchar las ideas, las preguntas y las respuestas de los niños, y esforzarse por dar[les] sentido (...) sin ideas preconcebidas de lo que es correcto o válido. Cuando se escucha ‘bien’ se distingue el diálogo entre seres humanos (que expresa y constituye una relación con un otro concreto y determinado) del monólogo (que pretende transmitir un bloque de conocimientos de modo que se transforme al Otro en ‘lo mismo’) (Dahlberg, Moss y Pence, 2005: 100 y 101. Lo que está entre corchetes es añadido).

José Gimeno nos habla de la educación como proceso comunicativo y relacional con palabras tan bellas y enjundiosas como estas: “Estamos hechos de los demás, porque somos relacionales (...) Estamos hechos a modo de retazos procedentes de los contactos con los demás, de nuestras relaciones con ellos” (2001: 46 y 47). Y así es, nos hacemos *con*, nos educamos *en relación*. Y cierra Gimeno esta metáfora de la construcción humana añadiendo que el hacernos de y con las otras no significa perder nuestra peculiaridad, nuestra identidad única, porque cada encuentro, cada proceso comunicativo es singular: “la amalgama singular que es cada individualidad procede, pues, de los singulares intercambios que se producen a través de las relaciones sociales que mantenemos” (2001: 47).

## La participación como derecho

Tenemos que rescatar lo que supone *pertenecer* a una comunidad, ser ciudadana de esa comunidad, las obligaciones y derechos que esa pertenencia conlleva. Pertenencia que tienen todas las personas, independientemente de su condición social, de capacidades,... y de edad. El mercado, en su lógica expansionista, gana terreno también a la ciudadanía; de modo que los derechos ciudadanos "que se adquirirían por nacer en y pertenecer a una colectividad, han sido suplantados por los derechos del consumidor. Lo público (...), se sustituye por lo privado, por el poder del cliente que exige sus derechos en razón de su posición en el mercado" (Angulo *et al*, 2008: 44). En esta lógica del mercado, de quien más consume, más derechos tiene, las niñas y niños tienen la batalla perdida frente a las adultas.

Pero la legislación ecuatoriana e internacional es clara: la participación es un derecho de todas las personas. La constitución (Ecuador, 2008b) reiteradamente señala el derecho a la participación de las niñas y niños: el artículo 27 prescribe que "la educación (...) será participativa"; el 16 que todas las personas -por lo tanto las niñas y niños también- tienen derecho a una comunicación "libre, intercultural, incluyente, diversa y participativa"; el 45 dice que "las niñas, niños y adolescentes tienen derecho (...) a la participación social". El código de la niñez y la adolescencia (Ecuador, 2003) dice que la educación asegurará los conocimientos, valores y actitudes indispensables para "promover y practicar (...) la participación" (art. 38. b) y para preparar a las niñas y niños "para ejercer una ciudadanía responsable, en una sociedad libre, democrática y solidaria" (art. 38. d).

La Ley Orgánica de Educación Intercultural ecuatoriana (Ecuador, 2011) no deja lugar a dudas en cuanto a su apuesta por la participación. Se sustenta en unos principios que nada tienen que envidiar a los más altos documentos en defensa de derechos humanos. Comienza con sentencias tan revolucionarias como que "la educación constituye instrumento de transformación de la sociedad" (art. 2, literal b); tan pedagógicas como que "reconoce a los seres humanos, en particular a las niñas, niños y adolescentes, como centro del proceso de aprendizajes y sujetos de derecho" (art. 2, literal b); y tan partidarias de la participación como que "la educación forma a las personas para la emancipación, autonomía y el pleno ejercicio de sus libertades" (art. 2, literal c). Casi nada.

La toma de partido por la participación que he mencionado queda evidenciada a lo largo de la ley (Ecuador, 2011) al hacer referencia varias veces a que la educación tiene que fomentar la participación en una democracia participativa. Señala como un fin de la educación "la inculcación del respeto y la práctica permanente de (...) la democracia [y] la participación" (art. 3, literal l). También, dentro de las obligaciones del Estado recoge la de "garantizar una educación para la democracia (...) orientada a profundizar la democracia participativa de los miembros de la comunidad educativa" (art. 6, literal v). Que las estudiantes y los estudiantes forman parte de la comunidad educativa no parece objeto de duda, pero de todas formas en el artículo 15 se constata. Y más adelante se dice que las estudiantes y los estudiantes tienen derecho a "ejercer activamente su libertad de organización y expresión garantizada en la Constitución de la República, a participar activamente en el proceso educativo, a ser escuchados y escuchadas [y] a que su opinión sea considerada como parte de las decisiones que se adopten" (art. 7, literal g).

A nivel internacional la situación no varía: las declaraciones en favor de la participación están presentes en todos los foros referentes a la niñez. La “III Conferencia Iberoamericana de Ministras y Ministros y Altos Responsables de la Infancia y la Adolescencia, Lima, 2001” incluyó como meta el garantizar el derecho a la participación de las niñas, niños y adolescentes (Castro, 2009: 41). Nueve años después, en la misma conferencia -la XII- celebrada en Buenos Aires, estas altas responsabilidades seguían con la intención de esforzarse en trabajar para lograr la “participación de los niños, niñas y adolescentes en todos los ámbitos de su vida cotidiana” (Secretaría general iberoamericana, 2010: 49). Sin embargo, el tratamiento del derecho a participar de las niñas y niños en los diferentes foros suele quedarse en una declaración de buenas intenciones que no trascienden lo formal-declarativo (Castro, 2009: 31).

El referente internacional más utilizado sobre los derechos de la niñez es la “Declaración sobre los derechos del niño” de las Naciones Unidas. Ésta recoge el derecho de las niñas y niños “de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño”, pero se habla del “niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio” y también se matiza ese derecho diciendo que se tendrán en cuenta sus opiniones “en función de la edad y madurez del niño” (Naciones Unidas, 1989: art. 12). Demasiadas trabas. Con tantos requisitos es fácil justificar el no darles voz<sup>16</sup>.

Se insiste en la condición de la *edad y madurez necesaria* para respetar y tener en cuenta la opinión de las niñas y niños, tanto a nivel internacional: en la “Declaración sobre los derechos del niño” (Naciones Unidas, 1989: art. 12), en la “Declaración de la III Conferencia Iberoamericana de Ministras y Ministros y Altos Responsables de la Infancia y la Adolescencia” (Castro, 2009: 41), como en Ecuador: “Código de la niñez y la adolescencia” (Ecuador, 2003: art. 60). En la investigación mencionada anteriormente de diversos países latinoamericanos se refleja cómo el condicionante de la edad para participar no sólo está interiorizado en el mundo adulto: niñas, niños y adolescentes, en gran medida, comparten esta idea de que las personas adultas son las que tienen la madurez suficiente para participar (Tejada, 2009: 122).

La idea de “son (solo) cosas de niños” está latente todavía. Y desde luego que son cosas de niños, y de niñas. Y *por eso* precisamente valen. Porque cuanto menos de niñas y niños sean menos genuinas son, más de adultas son, más artificiales son. No se trata de caer en la idea de que “en ellos está la verdad”<sup>17</sup>, pero sí que en sus voces está parte de la verdad, que sin sus voces es imposible construir el rompecabezas del mundo, actual, y del soñado. Un ingrediente fundamental que debe llevar un proceso de desarrollo de la participación de las niñas y niños es el de la *espontaneidad*. Me refiero a la naturalidad de las niñas y niños. A veces siento la tentación de olvidarme, de desaprender lo que sé de participación y así estar dispuesto para sorprenderme por lo genuino de la imaginación y creatividad infantil. Con Luis Tejada sostengo que las niñas y niños “tienen una capacidad particular, diferente a la de los adultos, pero capacidad válida para

16 Si bien en el ámbito de la participación todavía deja vacíos importantes, hay que dejar constancia de la importancia de este texto, “uno de los instrumentos de derechos humanos más completos de la legislación internacional” según Amnistía Internacional (<http://www.es.amnesty.org/es/grupos-locales/pais-vasco/paginas/infancia-y-derechos-humanos/> Consulta: 10 de septiembre de 2011).

17 El ser rusioniano del que se ha hablado anteriormente.

participar y contribuir en las diferentes esferas de la realidad" (2009: 132). Afirma que un aspecto que limita la participación estudiantil es la tendencia a imitar a las adultas o subordinarse a su opinión (2009: 124); yo pienso que es el principal aspecto que limita la participación infantil<sup>18</sup>.

Al condicionante recurrente de la edad necesaria para participar Elvira Figueroa lo llama "restricciones subjetivas" (2009: 8). Parece como si el ser niña o niño representara una señal de alarma ante la cual hubiera que estar especialmente alerta. Es entendible que no se trata de realizar todo aquello que diga una niña o niño; pero no por ser niña o niño, sino por la misma razón que no hay que hacer todo lo que diga una persona adulta. Hay personas adultas con edad y supuesta madurez que decimos y hacemos sandeces que tienen repercusiones negativas en otras personas, en nosotras mismas, o en la naturaleza. En este sentido apuntan otras declaraciones como la de Naciones Unidas (2009) que reconocen que "la edad en sí misma no puede determinar la trascendencia de las opiniones del niño" (párrafo 29, página 11). Ni la edad puede ser usada como excusa para no introducir mejoras en los sistemas de participación de las niñas y niños: "emprender cambios escolares basados en el aumento de la participación del alumnado no depende ni de la edad ni de cualquier otra condición del alumnado porque siempre es posible ampliar el espacio de toma de decisiones del que disponen o que les cedemos" (Susinos, 2009: 131).

El "Comité de los derechos del niño" de las Naciones Unidas publicó en 2009 un documento con observaciones acerca del artículo 12 de la "Convención sobre los derechos del niño", el que habla sobre el derecho de las niñas y niños a ser escuchados. De él dice que es uno de los cuatro principios generales de la Convención: "El derecho de todos los niños a ser escuchados y tomados en serio constituye uno de los valores fundamentales de la Convención" (Naciones Unidas, 2009: párrafo 2, página 5). Acerca de la vinculación entre el derecho a ser escuchadas y escuchados y el derecho a participar señala que, aunque el término *participación* no aparece en el texto del artículo, en los 20 años transcurridos, desde la aprobación de la Convención hasta el 2009, la interpretación que se ha hecho del citado artículo lo ha conceptualizado en sentido amplio como participación (Naciones Unidas, 2009: párrafo 3, página 5). De forma que podemos concluir que estamos hablando de elementos de un mismo derecho: el derecho a ser escuchadas y escuchados y a participar.

## A modo de conclusión

Si queremos hacer nuestra escuela más democrática, más participativa, es necesario que adoptemos una actitud cuestionadora continua acerca de las condiciones para la participación. Michael Fielding nos anima a hacernos preguntas sobre las condiciones en las que se desarrolla la voz del alumnado: ¿A quiénes se permite hablar? ¿A quiénes les está permitido dirigirse? ¿De qué les está permitido hablar? ¿Qué tipo de lenguaje es permitido y alentado? ¿Quiénes escuchan? ¿Por qué escuchan? ¿Cómo escuchan? ¿Son las habilidades para el diálogo alentadas? ¿En qué espacios (físicos y metafóricos) tienen lugar estos los diálogos? ¿Quién controla estos espacios? ¿Qué valores definen su existencia y su uso? (2011: 40 y 41). Este conjunto de preguntas quiere ser un estímulo para que consideremos las condiciones en las que se desarrolla ese proceso, lo

---

18 Al respecto es interesante un artículo de Diana Milstein en el que habla de la necesidad de dejar "que emerja una realidad que se distancia y, a veces, desafía la visión convencional establecida" (Milstein, 2006: 51), que es la adulta.

que Michael Fielding llama “la acústica de la escuela” (2011: 53). Si no se revisa cuidadosamente esa acústica se corre el peligro de atribuir un posible fracaso a las niñas y niños, a su voz, a su falta de capacidad para participar; ya que, como señala Juan Martínez, “la aparente neutralidad con la que se les consulta coloca la responsabilidad del éxito en los estudiantes y no en el resto de condiciones” (2010: 170).

De todas formas, el mejorar la acústica de nuestra escuela, el abrir cada vez más espacios para la participación de las niñas y niños, hacerla cada vez más inclusiva, más democrática, como todos los desafíos importantes, si bien es complejo no requiere de grandes recursos que tengamos que recibir de afuera. Como señalan José Miguel Nieto y Antonio Portela, “el reto no es tanto un asunto técnico cuanto ideológico, que depende de la voluntad por cambiar las creencias dominantes acerca de cómo deben ser las relaciones y las prácticas en nuestras escuelas” (2008: 23); que depende de nuestra opción por seguir pensando aquello de “son (solo) cosas de niños” o por cuestionar el papel de las niñas y niños en la escuela. El desafío está ahí.

## Bibliografía

- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas. Revista trimestral de educación comparada. Dossier: Educación inclusiva*. Vol XXXVIII, nº 1, marzo 2008, pp. 17-44. UNESCO.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva. En: Giné, C. (2009). *La educación inclusiva: de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*, pp. 161-170. Barcelona: Horsori.
- Angulo, F. et al. (2008). *Democracia, educación y participación en las instituciones educativas*. Sevilla: Publicaciones Cooperación Educativa, pp. 37-48.
- Barton, L. (2011). La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. Nº 70, pp. 63-76.
- Castro, J. (2009). Participación de niños, niñas y adolescentes a partir del espíritu y la letra de la convención, así como de las experiencias generadas en el contexto de su aplicación. En: Figueroa, E. (coord.). 2009. *Participación de los niños y niñas: Balance a los veinte años de la convención*, pp. 23-55. Lima: Ifejant.
- Conde, S. [2004]. *La participación en una escuela democrática: Cuadernillos de apoyo a la gestión escolar democrática. Cuadernillo nº 5*. [México]: IFE. En: [http://formacioncivicayetica.diplomadoadistancia.com/file.php/1/cuadernos\\_ife/5\\_participacion\\_en\\_la\\_escuela.pdf](http://formacioncivicayetica.diplomadoadistancia.com/file.php/1/cuadernos_ife/5_participacion_en_la_escuela.pdf) (Consulta: 12 de junio de 2011).
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido: Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad de la educación infantil: Perspectivas posmodernas*. Barcelona: Graó.
- Dewey, J. (2001). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Ecuador. (2003). Código de la niñez y adolescencia. *Ley Nº. 100. Registro Oficial 737*, del 3 de enero de 2003.
- Ecuador. (2008a). Programa nacional de educación para la democracia. Acuerdo ministerial Nº 140, de 29 de abril de 2008.

- Ecuador. (2008b). Constitución del Ecuador. Registro oficial N° 449, de 20 de octubre de 2008.
- Ecuador. (2011). Ley orgánica de educación intercultural. Registro oficial N° 417, de 31 de marzo de 2011.
- Ecuador. (2012). Reglamento general a la ley orgánica de educación intercultural. Registro oficial N° 754, del 26 de julio de 2012.
- Equipo Docente Del Colegio Público La Navata. (2010). Ser partícipe de un proyecto común. *Cuadernos de pedagogía*, N° 407, pp. 86-88.
- Espinar, A. [2003]. *El ejercicio del poder compartido: Estudio para la elaboración de indicadores e instrumentos para analizar el componente de participación de niños y niñas en proyectos sociales: Lima*. En: <http://www.iin.oea.org/IIN/cad/Participacion/pdf/El%20Ejercicio%20del%20Poder%20Compartido.pdf> (Consulta: 27 de diciembre de 2012).
- Feito, R. (2006). *Otra escuela es posible*. Madrid: Siglo XXI.
- 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*, N° 70, pp. 31-61.
- Figuroa, E. (coord.). (2009). *Participación de los niños y niñas: Balance a los veinte años de la convención*. Lima: Ifejant. En: <http://www.ifejants.org/new/docs/publicaciones/participaciondelosninosyninas.pdf> (Consulta: 14 de mayo de 2011).
- Freire, H. (2010). La voz de la infancia. *Cuadernos de pedagogía*, N° 407, pp. 62-65.
- Gaitán, L. (2010). Ser niño en el siglo XXI. *Cuadernos de pedagogía*, N° 407, pp. 12-16.
- Gimeno, J. (2001). Educar y convivir en la cultura global. Madrid: Morata.
- Hoyuelos, A. (2003). *La complejidad en el pensamiento y la obra de Loris Malaguzzi*. México: Multimedia.
- Hoyuelos, A. (2009). Ir y descender a y desde Reggio Emilia. *Revista: Participación Educativa*, N° 12, pp. 171-178. En: [http://www.educacion.es/cesces/revista/presentacion\\_revista.htm](http://www.educacion.es/cesces/revista/presentacion_revista.htm) (Consulta: 29 de enero de 2011).
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa: El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- Milstein, D. (2006). Y los niños, ¿por qué no?: Algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños. *Avá*, N° 9, pp. 49-59.
- Martínez, J. (2010). El currículum como espacio de participación. La democracia escolar ¿es posible? En Gimeno, J. (comp). (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Barcelona: Morata.
- Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. En: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm> (Consulta: 31 de diciembre de 2012).
- Naciones Unidas. (2009). *Convención sobre los derechos del niño. Observación N° 12: El derecho del niño a ser escuchado*. En: [www.iin.oea.org/IIN/cad/Participacion/pdf/UNIDAS.pdf](http://www.iin.oea.org/IIN/cad/Participacion/pdf/UNIDAS.pdf) (Consulta: 1 de diciembre de 2012).
- Nieto, J. y Portela, A. (2008). La inclusión de la voz del alumnado en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Vol. 12, N° 1.
- Parrilla, A. (2006). Conceptualizaciones de la diversidad y diversidad de respuestas educativas. En: Jacobo, Z., Adame, E. y Ortiz, A. (comps.). (2006). *Sujeto, educación especial e integración: Investigación, prácticas y propuestas curriculares*. (Volumen V. Parte I). México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

- Rodríguez-Villamil, H. (2008). Del constructivismo al construccionismo: implicaciones educativas. *Revista Educación y Desarrollo Social, Volumen II - N° 1* (Enero - Junio de 2008), pp. 71-89. En: [www.umng.edu.co/docs/reeducacion/Vol2.No1/RevNo1vol2.Art5.pdf](http://www.umng.edu.co/docs/reeducacion/Vol2.No1/RevNo1vol2.Art5.pdf) (Consulta: 20 de mayo de 2011).
- Rodríguez-Romero, M. (2008). Asesoramiento, el poder del profesorado y la voz del alumnado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, vol. 12, N° 1*. En: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/567/56712105/56712105.html> (Consulta: 20 de mayo de 2011).
- Rojas, S., Lázaro, S., Calleja González, M., Linares, G. (2010). “Igual le tenemos que dar otra oportunidad”: la participación de los niños y niñas en la gestión del aula. Susinos, T. (Coord.), *Actas del Congreso Internacional “La Educación Inclusiva hoy: escenarios y protagonistas”* (pp. 149-164). Santander, Universidad de Cantabria.
- Rosano, S. (2008). *El camino de la inclusión educativa en Punta Hacienda*. Trabajo final de la “Maestría en Educación Inclusiva”. Universidad Internacional de Andalucía. En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=20722> (Consulta: 24 de diciembre de 2012).
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Santos-Guerra, M. (2010). La respuesta de las instituciones educativas a las necesidades de los/ las adolescentes. En Santos-Guerra, M. (coord.) (2010). *Adolescentes y educación*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Secretaría General Iberoamericana (ed). (2010). XII Conferencia Iberoamericana de Ministras y Ministros y Altos Responsables de la Infancia y la Adolescencia. En: *Conferencia iberoamericana de jefes de estado y de gobierno*. En: [http://segib.org/publicaciones/files/2010/12/libroreuniones2010\\_castellano.pdf](http://segib.org/publicaciones/files/2010/12/libroreuniones2010_castellano.pdf) (Consulta: 27 de diciembre de 2012).
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación, N° 349*, pp. 119-136.
- Susinos, T., Calvo, A., Rojas, S., Lázaro, S., García, M., Haya, I. y Rodríguez, C. (2010). La voz del alumnado como estrategia de mejora de la escuela. En Manzanares, A. (ed). (2010). *Organizar y dirigir en la complejidad: Instituciones educativas en evolución*, pp. 282-291. Madrid: Wolters Kluwer.
- Tejada, L. (2009). La participación en el imaginario y en la experiencia de los niños, niñas y adolescentes. En: Figueroa, E. (coord.). 2009. *Participación de los niños y niñas: Balance a los veinte años de la convención*, pp. 107-138. Lima: Ifejant.