Capitulo 3: El Papel Del Alumnado En El Desarrollo Del Curriculum[1]

Juan Bautista Martínez Rodriguez
Universidad de Granada

Introducción

Hay categorías de edad cuya importancia ha cambiado a lo largo de la historia. La juventud ha tenido momentos de reconocimiento, sin embarga, la infancia ha pasado desde su inexistencia a una consideración aun insuficiente. La categoría de la infancia es una representación colectiva producto de formas de colaboración entre los grupos sociales y también de pugnas, de relaciones de fuerza, de estrategias de dominio destinadas a triunfar e implantar, como si se tratara de las únicas legítimas, las formas de clasificación de los grupos sociales que aspiran a la hegemonía social. Hay que considerar que fue la dureza devastadora del trabajo fabril lo que permitió crear el espejismo de la escuela liberadora para los niños del pueblo. Los niños dejan de trabajar convirtiéndose en económicamente inútiles pero emocionalmente invalorables, como dice Zelizer (citado en Varela y Alvarez-Urfa, 1991, 82).

En la situación actual la actuación sobre los niños se caracteriza por seguir olvidando su voz, concibiendo sus derechos y educación desde el prisma adulto, lleno de supuestos subyacentes que priman la situación de los que están en la edad adulta frente a aquéllos que están en la infancia. Indudablemente la edad no es la única categoría socio-política. La infancia está determinada e imbricada con categorías como la clase social y el sexo. Con lo que la edad mantiene distintas formas de estratificación junto al estatus socioeconómico y al género. Categorías escolares como "profesor/a" o "alumno/a" concretan y completan las relaciones sociales en el aula.

1. Aprender a Ser Alumno/A o el Uso de la Voz Prestada

El aprendizaje del oficio de.,alumno/a es uno de los que se realizan en gran parte en el marco del curriculum oculto. El aula constituye un medio de vida especial en el que los niños aprenden sobre la marcha saberes, valores, códigos y actitudes que le convertirán en el perfecto indígena de la institución escolar. Este aprendizaje prepara también para funcionar en otras organizaciones como trabajador, cliente, enfermo, reo y usuario. La experiencia se traslada. Aprendiendo el oficio de alumno/a se aprende también el de ciudadano/a. Tener éxito en la escuela supone aprender bien las reglas del juego social (Perrenoud, 1990, 217 y ss.).

Parece difícil, a primera vista, dar perspectiva histórica al "alumnado" cuando los estudios sobre historia de la infancia cuentan aún con tan breve tradición. Sin embargo, a poco que analicemos las escasas incursiones que en nuestro país se han hecho en este campo, apreciamos que cuando se habla del descubrimiento de la infancia en el siglo pasado lo que en realidad se pone de relieve es la nueva consideración que los poderes públicos manifestarán hacia ella. Y, cuando los poderes públicos dirigieron su mirada hacia "los más bajitos", ¿qué es lo que vieron?: alumnos.

La historia nos muestra cómo la divulgación del saber alfabético y el acceso a un sistema de conocimiento jerarquizado se ha venido produciendo de forma discriminatoria y las posibilidades de participación y disfrute del poder implícito ha afectado de modo distinto a los diferentes colectivos sociales según raza, clase, sexo y edad. Las ideas de libertad, igualdad y fraternidad,

1. Aportación realizada ala Mesa "Vivir y trabajar en el aula: la transformación de la práctica", en el Congreso Internacional de Didáctica "Volver a pensar la educación" celebrado en el Palacio de Congresos de la Coruña, del 27 al 30 de Septiembre de 1993.

dejaron atrás las sociedades cortesanas en las que el status de alumno/a solo podían sustentarlo los varones de clases medias y altas. La preocupación de los liberalismos burgueses decimonónicos por ampliar dicho conjunto se ha venido justificando en la necesidad de crear estructuras de autoridad alternativas que suplanten a la familia tradicional. En España, la escuela obligatoria decimonónica será el instrumento propagador de la moral burguesa, su idea de estado, familia e infancia. Se pretendía generalizar e imponer una educación a las clases populares a través de una lengua nacional que facilitase la inculcación de valores: el castellano; un sistema común de pesas y medidas para desarrollar un mercado nacional ,el sistema métrico decimal, y la idea de patria y unidad política acompañadas del desarrollo de toda una serie de hábitos: limpieza, regularidad, compostura, obediencia, diligencia, respeto a la autoridad, amor al trabajo y espíritu de ahorro (Varela y Alvarez-Uría, 1991, 37).

Así pues, el objetivo de la educación diseñada desde el estado burgués, no es hacer hombres y mujeres sabios sino buenos y sumisos. Los textos de la época revelan un uso del concepto "educación"-dirigido al corazón- frente al de "instrucción" -dirigido al cerebro; la verdadera educación consistía en la formación del alma, del corazón, del carácter, de la voluntad, de los buenos modales y la instrucción no era más que un limitado medio para conseguir este objetivo. Pero, el niño/a centro de la escuela en el que piensan estos innovadores posee el "status de inferioridad" (Varela,1986,172). Esta concepción de la infancia, inocente, sin razón, débil e ignorante, en versión de la Escuela Nueva, no será redescubierta en España hasta nuestro siglo y en unas peculiares condiciones políticas. Así vemos extrañamente conciliadas en lo mas profundo de la mentalidad profesional teorías con apariencia de anti-autoritarias y análisis con visos de crítica socio-política del aparato escolar que albergan en su interior ancestrales concepciones de la infancia, que han producido la situación de inferioridad que los niños/as ocupan. Sin embargo, desde la concepción del niño como individuo se puede defender la extensión de los derechos de todos los individuos a los de los niños o de los alumnos. Esto hace que nos despreocupemos más de un discurso que defienda derechos propios para ellos/ as.

Todo grupo social duradero construye su propia cultura (sabe-res, reglas, creencias, valores, representaciones compartidas) que afianzan la identidad de quienes la comparten. La cultura escolar está compuesta por el saber hacer escolar, desenvolviéndose por costumbres y actitudes. La escuela mantiene en secreto su cultura interna; y parece que no haya diferencia entre la cultura escolar, que se encarna en el curriculum, y la cultura de la organización, que es como decir la hospitalaria para el enfermo o la carcelaria para el reo (aprender a leer y escribir, calcular y aprender a aprender. A lo que hay que añadir orden, limpieza, educación servicialidad, espíritu de colaboración, respeto a la propiedad, no violencia...). Hacerse oriundo supone ser capaz de desempeñar su papel sin llamar la atención ni perturbar el orden establecido.

Como organización, la escuela tiene sus propias aspiraciones culturales. Tiende a transmitir su propia cultura. Por eso, la excelencia escolar, definida en abstracto como la apropiación del curriculum formal, se identifica muchas veces, en la práctica, con el ejercicio cualificado del oficio del alumno/a. La evaluación informal consiste en asegurar que el alumno/a aprenda y desempeñe su cometido. Esto, por supuesto, no es independiente de cierto dominio de los saberes.

El trabajo escolar es un conjunto de rutinas. Un alumno/a debe adaptarse cada año a un nuevo grupo, a otra cultura, a las exigencias de nuevos profesores, a un nuevo estilo de autoridad, a un nuevo tipo de trabajo y actividades escolares. Hay rutinas ya referentes a los momentos de la evaluación formal, deberes para casa, ejercicios individuales, tareas discursivas menos estructuradas, situaciones de investigación, participación en clases y discusiones colectivas, trabajo en grupos.

¿Tienen derechos los niños/as?, ¿y el alumnado? Un niño/a es una construcción cultural. Sus actividades sexuales y su participación en la vida económica ofende las costumbres occidentales, definiéndose al mismo como un no-adulto. Como alumnado están sometidos al control de los profesores, porque en caso contrario dejarían de ser profesores. Los estudiantes aprenden

a relacionarse con la autoridad convincentemente, el arte de ser anónimo y, por otra parte, la oposición de la gente joven a la escuela no es un fenómeno reciente. Puesto que los niños proceden de familias de diferente status socioeconómico y la escuela suele montar una organización única u homogénea para todo el alumnado sería necesario estudiar qué derechos adquieren los niños en su relación doméstica en función de su familia respectiva pues es probable que para algún sector del alumnado la escuela se convierta en un conjunto mayor de presiones. Los contextos familiares de cada grupo de alumnos son diferentes en el tratamiento de derechos o la atribución de roles personales.

Largo es el debate que nos puede llevar a hablar de los derechos humanos del menor en cuanto persona y las limitaciones que con diferentes supuestos excluyen al menor del ejercicio de determinados derechos. El día 20 de Noviembre de 1989, coincidiendo con el cuarenta aniversario de la declaración, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó una nueva Convención sobre los Derechos del Niño que es vinculante para los estados que la firmen. En ella se entiende por niño/a todo ser humano menor de 18 años de edad, salvo que haya alcanzado la mayoría de edad por ley, y se reconocen los derechos de libertad de conciencia, pensamiento y religión; libertad cultural lingüística y religiosa (a los pertenecientes a minorías étnicas); libertad de expresión y de recibir y difundir información (protegiendo al niño contra la información perjudicial); libertad de asociación y de reunión y un cierto derecho a la participación en los asuntos que le afecten. El establecimiento de estos derechos representa un decisivo paso hacia adelante respecto a lo que constituye la tradición vigente en los países políticamente desarrollados y también un triunfo del punto de vista teórico de que, efectivamente, los niños tienen derechos, como opina Hierro (1991, 231). El hecho es que las escuelas e institutos españoles no han modificado el grado de la implicación de los estudiantes en las cuestiones que les atañen, sus estudios y formación, como consecuencia de esta nueva Declaración de los derechos del Niño.

El niño, como estudiante o alumno, tiene asegurado en la legislación española su participación en el sistema educativo a partir de la Constitución, la LODE y la LOGSE así como en los decretos relacionados con el curriculum. Pero, casi siempre se establecen los derechos por encima de la práctica habitual y cotidiana de las clases que, habitualmente, incumplen de manera inconsciente tales derechos en el desarrollo de hábitos, convicciones y supuestos de prácticas arraigadas que redirigen la aplicación de los mismos hacia fórmulas atávicas no participativas.

2. Para Comprender Mejor la Implicación del Alumnado en el Currículum: Relectura de las Teorías Sociológicas de la Reproducción y de la Resistencia

Los teóricos de la reproducción han enfatizado excesivamente la idea de la dominación en sus análisis y han fallado al proporcionar mejores datos sobre cómo los profesores, los estudiantes y otros agentes humanos llegan con una historia y en unos contextos específicos a reproducir sus condiciones de existencia . Al ignorar u olvidar las contradicciones y presiones que existen en las escuelas, esas teorías no solamente disuelven la agencia humana, desconocen un esquema racional para no examinar a estudiantes y profesores en sus condiciones concretas escolares. Pero apuntaron la determinación que existe una diferencia substancial entre la existencia de modos ideológicos y estructurales de dominación y sus actuales despliegues y efectos.

Por el contrario, los teóricos de la resistencia han desarrollado un esquema teórico y un método de indagación que restablecen la noción crítica de agente. Ellos no sólo señalan el rol que los estudiantes juegan cambiando los aspectos más opresivos de la escuela sino también las formas en que los estudiantes participan activamente a través del comportamiento de oposición a la subordinación de clase (Giroux, 1983, 259). Las escuelas representan terrenos marcados no solamente por las contradicciones estructurales e ideológicas sino también por la resistencia de los estudiantes informada colectivamente. Las teorías de la resistencia representan un gran avance sobre los modelos de la reproducción. La tarea de los teóricos de la resistencia es doble: pueden estructurar los propios supuestos para desarrollar un modelo más dialéctico de escolarización y sociedad y, por otra parte, pueden

re-construir las teorías de la reproducción en orden a abstraerlas de los más radicales y emancipatorios planteamientos. Es decir, esta teoría permite corregir el mecanicismo de la teoría de la reproducción que defiende que la escuela reproduce la estructura social en la que está inserta, y poner así las bases de una teoría más dialéctica de lo que ocurre en las aulas.

Lo más importante del enfoque reproductivo en la relación entre escuela y sociedad es responder a la cuestión de qué función cumple el sistema educativo en la sociedad y, por otra parte, cómo las escuelas influyen en las ideologías, las personalidades y las necesidades de los estudiantes. En esta perspectiva, el poder viene a ser la propiedad de los grupos dominantes y opera para reproducir las desigualdades de clase, género y de raza en función de los intereses de la acumulación y expansión del capital. A través de las relaciones sociales en las clases, la escuela tiene la función de inculcar a los estudiantes con las actitudes y disposiciones necesarias para aceptar los imperativos económicos y sociales de la economía capitalista. Las escuelas reflejan no sólo la división social del trabajo sino también la estructura de clases de la sociedad. El constructo teórico que ilumina la conexión estructural e ideológica entre las escuelas y el lugar de trabajo es la noción de curriculum oculto. Pero la naturaleza y el significado del curriculum oculto se extiende a la comprensión de cómo contribuye a la construcción de la subjetividad de los estudiantes, que es la dimensión consciente y subconsciente de la experiencia que informa el comportamiento de los estudiantes.

Las fuentes de ideologías que forman la resistencia de los estudiantes, se encuentran no sólo dentro sino también fuera de la escuela. Arguyen que el origen de la conciencia del estudiante de clase trabajadora no se limita a las esferas del lugar del trabajo y de la escuela. La formación social de los jóvenes de la clase trabajadora, grupos organizados sobre valores y experiencias culturales específicas, relaciones de clase, género y raza, se sitúa en la combinación de las ideologías opuestas y hegemónicas formadas primeramente en la familia, en el vecindario y en las culturas juveniles mediatizadas por los medios de comunicación social, como afirma Giroux (1983) repasando a Baudelot y Establet.

Las ideologías son transmitidas por las escuelas e incorporadas activamente por los estudiantes, esto es algo importante para reconocer que las ideologías son impuestas a los estudiantes, que ocasionalmente las miran como contrarias a sus propios intereses y se resisten a ellas abiertamente o se conforman bajo las presiones de las autoridades escolares.

El concepto de resistencia es relativamente nuevo en la teoría educativa . Se ha remarcado cómo los determinantes estructurales promueven la desigualdad cultural y económica pero no se ha enfatizado cómo los agentes humanos se acomodan, mediatizan y se resisten a la lógica del capital y a sus prácticas sociales dominantes. Más recientemente un número de estudios educacionales han emergido esperando promover la resolución de los límites de la teoría de la reproducción. Retoman el concepto de conflicto y resistencia para redefinir la importancia de la mediación, el poder y la cultura en la comprensión de las relaciones complejas entre las escuelas y la sociedad dominante. Numerosos teóricos han enriquecido la literatura con teorías Neo-marxistas integradas y con trabajos etnográficos para iluminar la dinámica de acomodación y la resistencia tal y como ellos trabajan a través de los grupos contraculturales tanto dentro como fuera de la escuela. La resistencia, en tales trabajos, representa la crítica significativa de las escuelas como instituciones y señalan las prácticas y las actividades sociales cuyos significados son últimamente políticos y culturales. No han seguido el método de los análisis descriptivos exhaustivos de los trabajos internos de la escuela sino que han intentado analizar cómo las determinantes estructuras socioeconómicas se introducen en el trabajo de la sociedad dominante a través de las mediaciones de la clase y de la cultura para formar experiencias antagónicas de los estudiantes en la vida cotidiana. Lo importante en las teorías de la resistencia es el énfasis en las tensiones y los conflictos que mediatizan las relaciones entre la casa, la escuela y el trabajo. (Willis, 1977). Estas teorías pretenden demostrar cómo los estudiantes rechazan activamente la cultura escolar.

Se pueden señalar algunos puntos críticos a la teoría de la resistencia. En primer lugar, no todos los comportamientos de oposición tienen significado radical. Los estudiantes pueden vio-

lar las normas, pero la lógica que informa tal comportamiento puede estar enraizado, sin embargo, en formas de hegemonía ideológica tales como el racismo o el sexismo. La teoría de la resistencia reconoce que, en muchos, casos los estudiantes pueden ser totalmente indiferentes a la ideología dominante de su escuela respectiva en la que se representa y se expresa los intereses contradictorios. En segundo lugar se centran primeramente sobre acciones explícitas de estudiantes rebeldes, ignorando formas de resistencia entre los estudiantes y sin reconstruir el valor político de dicha resistencia abierta. Por ejemplo, algunos estudiantes minimizan su participación en las prácticas de rutina escolares cuando simultáneamente exhiben exteriormente la conformidad de la ideología de la escuela optando por modos de resistencia que son subversivos en el sentido más inmediato pero que tienen el potencial para ser políticamente progresivo a largo plazo. Es decir, esos estudiantes pueden usar el humor para interrumpir la clase, usar la presión colectiva para dirigir las clases y al profesor o ignorar intencionadamente las directrices del profesor cuando esperan crear espacios colectivos.

No obstante, la resistencia es un constructo válido teórica e ideológicamente que proporciona un enfoque importante para analizar la relación entre la escuela y la sociedad y para comprender las complejas formas en que los grupos subordinados, como el alumnado, fracasan en su experiencia educativa. El concepto de resistencia es algo más que una nueva heurística en el lenguaje de la pedagogía radical; es un nuevo discurso que rechaza la explicación tradicional del fracaso escolar. Redefine las causas y significados del comportamiento de oposición o rebeldía. Las categorías centrales que emergen en esta teoría son intencionalidad, conciencia, significado del sentido común, y la naturaleza y el valor del comportamiento no discursivo. El poder se ejerce como un modo de dominación pero también de resistencia. La resistencia puede tomar la noción de emancipación como un interés guiado proporcionando medidas para la auto-reflexión y el descubrimiento de intereses. En resumidas cuentas, el valor de la teoría de la resistencia estará en la capacidad para que padres, profesores y estudiantes descubran cosas sobre las cuestiones del poder y de la determinación social, puedan analizar los antagonismos y entender cómo los estudiantes dirigen sus recursos limitados a reafirmar las dimensiones positivas de sus propias culturas e historias. Se trata de descubrir cómo los comportamientos opuestos surgen de formas de conciencia contradictorias que nunca están libres de reproducir la racionalidad implicada en las relaciones sociales capitalistas. La teoría de la resistencia llama la atención sobre los mensajes contenidos en el currículum, en el sistema de instrucción y en los modos de evaluación. La relación con los estudiantes es una de las piezas de análisis clave de la teoría de la resistencia. Las escuelas pueden no cambiar la sociedad pero nosotros podemos crear la resistencia que proporcione modelos para nuevas formas de aprendizaje y de relación social, formas que pueden ser utilizadas en esferas más directamente implicadas en la presión para una nueva moralidad y perspectiva de la justicia social.

3. Algunas Estrategias Escolares Utilizadas para la Desigualdad del Alumnado

Hemos revisado la teoría de la reproducción anotando las lagunas que esta teoría mantenía sobre todo en los estudios en el aula en donde debería haberse demostrado el mecanismo de la reproducción. Por otra parte, hemos podido apreciar que la teoría de la resistencia aborda algunas posibilidades de identificación de los mecanismos que concretan actuaciones cuyo origen está trazado en el nivel macro-económico, político o social, a la vez que se pueden apreciar ajustes y readaptaciones a tales presiones. Los trabajos de investigaciones etnográficas nos han permitido identificar algunas estrategias que se desarrollan en las escuelas y que van encaminadas a producir una desigualdad interna a la vez que facilita y permite asegurar la desigualdad en los entornos externos al centro escolar. Las investigaciones de la vida del aula nos van permitiendo aclarar aspectos cotidianos del discurso pedagógico concreto y la práctica didáctica del aula. El contexto del nivel del centro a su vez articula y define las posibilidades de desarrollo de las tareas en las aulas, creando normas, organización, espacios y códigos que permitan asegurar un funcionamiento de acuerdo con las exigencias "de la sociedad".

A continuación pretendemos comentar, aunque sea brevemente, varios mecanismos o principios de procedimiento que hemos estado analizando en los procesos de reforma y que son especialmente significativos en lo referente a producir desigualdades poco admisibles en la concepción de una escuela pública que admite, formalmente, la diversidad y que pretende colaborar con las soluciones educativas a los problemas sociales de desigualdad, injusticia y opresión socioeconómica. Las oportunidades escolares para construir conocimiento orientado hacia esta perspectiva son importantes y requieren de nuestro esfuerzo en el ámbito universitario.

3.1.La perspectiva de los olvidados y el paternalismo didáctico

Todo por el alumno/a pero sin el alumno/a. No es complicado reconocer en las aulas la existencia de atribuciones acerca del trabajo del alumnado y observar el mantenimiento de una actitud por parte del profesorado que le permite apropiarse de la valoración constante del trabajo del aula, desde explicaciones y esquemas de interpretación sencillos, significativos y productores de significados interesados. Diez aspectos básicos y comunes hemos encontrado en el profesorado a través de entrevistas que manifiestan cómo ellos comprenden el trabajo escolar producido por los alumnos:

1.Los alumnos son unos vagos.
2. Se les da participación y no quieren.
3. Se les da participación y se pasan.
4. No saben organizarse.
5. Darles varias opciones es complicado.
6. No les gusta nada trabajar.
7. Sólamente les gusta jugar.
8. Hay que apretarles para que trabajen.
9. Trabajan cuando ellos quieren.
10.Se les da demasiada libertad.
11. No leen con detenimiento.
12. Pones exámenes o no trabajan.

La mayor madurez, experiencia, diferente cultura y status del profesorado, junto a sus convicciones pedagógicas más interesadas (no sólo hablamos de intereses corporativos del profesorado sino de la utilización interesada del propio estado o las funciones atribuidas de la sociedad dominante), le permiten construir una relación en la que el alumnado no utiliza los mecanismos formales para expresar sus expectativas sino que, en una actitud de clara resistencia, boicotea, ignora o reajusta cualquier instrucción, norma u obligación. El profesor quiere hacer trabajar al alumno con las explicaciones y supuestos que el primero utiliza pero es incapaz de ordenar su trabajo con la multitud de contradicciones que aparecen.

Sería necesario cambiar radicalmente las creencias sobre el papel del alumnado e incluso las metáforas que sustentamos. Por ejemplo, admitimos comúnmente que partimos de que el profesores un amigo/a del alumno/a. Sin embargo, una nueva e interesante metáfora del "maestro como enemigo" nos puede proporcionar una comprensión más profunda de estos principios de procedimiento utilizados en nuestras aulas. El hecho de que el maestro comprenda que el alumnado no es un aliado sino que está actuando como un "enemigo" como consecuencia de su diferente cultura en constante contraposición puede ser una analogía útil para comprender las actitudes de los estudiantes. En un contexto en el que las diferencias fundamentales entre el maestro y los alumnos están enraizadas en antagonismos de origen cultural y no tanto generadas en la escuela, creo que el maestro podría superar mejor el conflicto y capitalizar sus esfuerzos educativos si acabara por reconocer y analizar su rol adscrito de "enemigo", sin contentarse con ignorarlo o negarlo (Wolcott, 1993, 245).

Cuando los alumnos dan respuestas "inapropiadas" para el profesor, la técnica a utilizar no puede ser siempre la misma: regañando, alzando la voz, interpelando a un alumno o expulsándolo. Si nos encontramos con que los alumnos no comparten nuestras opiniones y nos damos cuenta de que no tenemos en nuestro repertorio pedagógico pautas de conducta adecuadas, es necesario recurrir a analogías diferentes como ésta o a metáforas

que nos ayuden a comprender estos enfrentamientos de culturas distintas en contraposición a nuestra costumbre habitual de creer que el alumnado es siempre un "aliado" y que tenemos muchas cosas en común.

La desigual forma de hacer valer los propios intereses por parte de los diferentes agentes que intervienen en la formación de los estudiantes nos hace pensar en la aplicación, a su vez, de desiguales y diferentes tipos de estrategias mediante las cuales profesores, alumnos y padres intervienen en las decisiones del centro y de las aulas. Los aspectos más formales de organización curricular como el establecimiento de las horas de trabajo escolar, el tipo de tareas, los materiales a manejar, son decisiones asumidas absolutamente por el profesor bajo una idea filantrópica que impide una mayor sensibilidad para entender las perspectivas, posibilidades de actuación y necesidades de intervención que puedan tener los estudiantes.

Hemos defendido la tesis de que los estudiantes son el sector más desfavorecido en las intervenciones y decisiones formales del curriculum. Esto no significa que el alumno/a no tenga poder o no lo ejerza, sino que hay un espacio grande de decisiones que son tomadas por el profesorado. El alumnado intentará incluso hasta "socializar" al profesor, hacerle cambiar sus actitudes, pero sus mecanismos de decisión no se producen en los mismos ámbitos de poder. Los profesores parten de la convicción de que si no se hace lo que ellos/as proponen el orden será imposible de mantener en la clase y el rendimiento de los estudiantes no será el adecuado. La causa de esta interpretación viene desde un supuesto, históricamente ya explicado en epígrafes anteriores, que considera al alumnado falto de madurez, experiencia y capacidad de elección.

Se consigue, por tanto, la adopción de una actitud paternalista que permite considerar al alumnado débil, inferior y desigual. Viejos constructos como la motivación, el concepto de disciplina, el de buen estudiante o nuevos como el trabajo en grupo, seminario, módulo..., todos están cargados de connotaciones que establecen una relación desigual. Esta relación desigual supone ante todo es un terrible desconocimiento de las estrategias de resistencia y poder de los alumnos/as, de las estrategias para construir conocimiento o asumirlo/ rechazarlo. Podemos así reconocer que los alumnos/as, pese a que están en las referencias de cualquier objetivo educativo y en su instrumentación didáctica, sin embargo, son los grandes desconocidos, los más olvidados en la construcción del conocimiento pedagógico pese a que los grandes inventarios psicológicos de comportamientos hayan sido árboles para tapar el bosque de los procesos internos de aculturación.

3.2. Las jerarquizaciones curriculares con implantación en el aula: ciclos, áreas, uso de materiales y contenidos

Las ideas que bajo este epígrafe quiero desarrollar pretende ser un resumen de mecanismos que se han detectado como productores de desigualdades en la práctica a través del currículum como forma de racionalización de la práctica escolar (Martínez, 1990, 1992). Estas aportaciones mantienen fuentes diferentes, unas entresacadas de trabajos de investigación referidos al papel de ciertos elementos curriculares y otras extraídas del trabajo general de evaluación de la reforma sobre el que realicé una investigación, y son las siguientes:

- Los ciclos son unidades de organización escolar que realmente permiten una mayor flexibilización del trabajo escolar en cuanto rompen las unidades internas de niveles para facilitar ritmos heterogéneos y agrupaciones diferentes. Sin embargo, los centros observados han considerado de forma diferente los ciclos y se les ha dado por parte de profesores, alumnos y padres una valoración desigual en las preocupaciones de los responsables escolares que, por otra parte, se corresponden con la diferencia de edad y el status del profesorado. Por ejemplo, la ocupación de espacios se ha dado en mayor cantidad y formas de uso a los ciclos en función de su nivel superior. El claustro ha dedicado más tiempo a discutir y decidir cuestiones relacionadas con el ciclo superior que con las unidades de preescolar o ciclo inicial. Los profesores varones y los profesores que mantienen cargo en el equipo directivo son mayoritariamente del ciclo superior. La importancia que dan los padres al "rendimiento" de sus hijos a

partir de los informes del profesorado igualmente es mayor según sube el ciclo en edad.

- Las áreas curriculares evolucionan hacia una mayor jerarquización ganando algunas de ellas más importancia frente a la pérdida de otras. En la reforma se ha llegado a una peligrosa situación, indudablemente por razones justificadas pero inadmisibles, de reafirmación de las áreas de Lenguaje y Matemáticas frente a experiencias interdisciplinares, modulares, del medio o de investigación y participación. En las sesiones de evaluación el peso que obtienen en las decisiones los profesores de las áreas consideradas instrumentales o fundamentales es mayor que las propuestas procedentes del profesorado de áreas consideradas "marías" (el nombre no es arbitrario). Es curioso que justamente en el proceso de reforma en Andalucía se haya producido un asentamiento mayor de la importancia de las áreas instrumentales pese a que las directrices iban por otro lado. La adopción y empleo de profesores particulares, la cantidad y valor de las tareas a realizar en casa o fuera del colegio, la presión de los padres sobre las actividades escolares...todo ello, son comportamientos que dan significado al valor jerarquizante que mantienen las áreas y las materias en el curriculum de primaria.

- Los materiales son seleccionados por su mayor abundancia, por su carácter impreso frente a alternativos, manipulativos, individualizables y usuales (periódicos), su precio y su consideración formal, científica. Con las innovaciones aparecen más materiales propios y más materiales prácticos. Por el contrario, las menores innovaciones proceden sin materiales porque la información la produce el profesor/ra, con materiales comerciales impresos y homogéneos y con pocos materiales prácticos comerciales y propios. Hemos comparado Materiales Prácticos Comerciales con Materiales Prácticos de Elaboración propia. Entendemos por materiales prácticos aquellos no impresos que contienen una función manipulable para la realización de trabajos (un artefacto construido por alumnos y profesor para recoger muestras, un destornillador, un microscopio). Como práctica general es superior la existencia y uso de materiales prácticos comerciales en relación con los prácticos propios. En las áreas donde se producen más cantidad de tareas, consideradas innovadoras, se producen más cantidad de materiales prácticos, destacándose los comerciales por encima de los propios. Los materiales prácticos se han utilizado en los Talleres, prácticas de Ciencias Naturales y Módulo. La dualidad materiales impresos /materiales prácticos se percibe como el resultado de la concepción curricular que subyace en la separación de Áreas Instrumentales, Talleres y Módulos. En las primeras se dan materiales impresos comerciales, en la segunda los prácticos y en la tercera una combinación de ambos en función de las características del Módulo.

- Los contenidos son seleccionados según su valor formal o teórico, en función de su consideración "científica", según su implantación "social" o "académica" y atendiendo a los intereses comerciales de quienes los definen para las escuelas o centros. No nos vamos a detener aquí en este apartado tan sugerente. Hemos estudiado la comprobación de la aplicación de tales criterios en dos estudios de caso y hemos apreciado que se mantiene un estilo diferenciador en su aplicación. Por ejemplo, cuando se programan las unidades no se elige ni se reflexiona o utiliza información popular sobre el tema porque el saber "científico" es el que prima, al margen de la idoneidad de su utilización a ciertas edades. Los padres, profesores y alumnos se preocupan sobre todo por la implantación académica de lo que estudian "de cara al BUP", si hay conocimientos que no se desarrollan después, que no son objeto de examen o valoración formal se pueden suprimir en función de su poco valor.

Pero el problema fundamental que mantienen en nuestro país los contenidos es su dependencia radical de las editoriales comerciales, las cuales imponen una lógica interesada a su producción impresa: no presentando varias alternativas para la instrucción, confeccionando materiales desechables, cambiando las apariencias formales de los libros, implantándose de maneras todavía poco estudiadas, partiendo de la "necesaria homogeneidad" de los textos, abstrayendo los contextos de formación diferen-ciadores, no experimentando los materiales, dedicando poquísimo tiempo y análisis a su elección, manejándose sólo las editoriales con más capacidad de distribución..etc...

No podemos olvidar que este tipo de condicionantes no se producen y actúan exclusivamente en las aulas sino que sus niveles de decisión ocupan diferentes rangos y áreas de actuación. No obstante, en el aula se sufren estas decisiones y se refuerzan con las propuestas de tareas correspondientes.

3.3. Tres modelos diferentes de participación del alumnado en las aulas y sus principios subyacentes

Actualmente, podemos presentar un espectro de visiones y perspectivas diferentes acerca del alumnado y su capacidad de intervención escolar. Los estilos, grados y tipos de participación del alumnado en el aula son variadísimos pero debiéramos hacer un esfuerzo por caracterizarlos en diferentes perspectivas que sean dilucidadoras y nos muestren agrupadas las tendencias básicas. Reconocemos tres enfoques o perspectivas básicas sobre la participación del alumnado en las clases.

a) Los alumnos/as se implican o no en las actividades "al modo del profesor", es decir, no deciden su propia participación. Los adultos definen cuales son los intereses de los alumnos/as y los motivan para su aprendizaje. Para ello se valen de expertos psicólogos que definen las pautas de comportamiento reconocidas en los niños de cada edad (se utilizan guías externas) y observan sistemáticamente sus intereses, éstos son investidos de necesidades prestadas de los adultos que la escuela ha de ayudar a resolver. Si hay dificultades para que los alumnos/as se interesen realmente por lo "que deben" es recomendable utilizar la motivación, constructo psicopedagógico cuya aplicación permitiría al profesorado interesar al alumnado "ignorante" en cuestiones realmente de su necesidad. La motivación se convierte en un problema "técnico" y se responsabiliza al profesorado de su consecución. Los niños muy desmotivados se les atribuye orígenes uni-causales y a veces de propia generación. Esta visión está apoyada desde la didáctica tradicional logocéntrica y la psicología conductista y neo-conductista que presuponen la incapacidad, ignorancia e inmadurez de los estudiantes. En resumen, podemos identificar este estilo en el marco de lo que se ha venido denominando enfoque tecnológico del curriculum.

b) Los estudiantes se implican activamente en las tareas escolares. No importa si se hacen por decisión propia o ajena, se les deja elegirá veces. Se admite básicamente la obligatoriedad de las actividades. Se supone que los comportamientos, la actividad, las conductas implicadas y observables aseguran los aprendizajes. La participación se consigue logrando que los estudiantes actúen, se impliquen y ello, a la vez, se convierte en objetivo para los docentes para lo cual hay que diseñar procedimientos para la implicación del alumnado. Si no se da la participación el hecho se convierte en un problema para el profesor. El error básico a que puede llevar este tipo de perspectiva es al "activismo" o la defensa de la actividad por la actividad. Se considera que lo importante es que el alumnado esté ocupado en distintos tipos de tareas, pues se concibe que la implicación y participación por sí mismas consiguen los objetivos escolares explícitos e implícitos. Si los estudiantes se ocupan en la clase el tiempo empleado se da como bueno y el trabajo escolar tiene sentido por sí mismo. Un ejemplo de inspiración teórica es la Pedagogía Operatoria que se centra en el niño/a, prima la actividad, reconoce la interacción del niño con su mundo y lo que importa es el desarrollo de las capacidades. Este enfoque se apoya en la sociología funcionalista y en la psicología cognitiva. Igualmente hemos de admitir las relaciones que con esta perspectiva tiene el enfoque práctico del curriculum.

c) Existe coparticipación de los alumnos/as, que son considerados como miembros o "partener" -no inferiores sino iguales- en las actividades del currículum en una tendencia general a la democratización de las decisiones a través de la implicación directa. Desde esta perspectiva, el principio de la participación del alumnado atraviesa toda la concepción pedagógica y remueve el desarrollo de la práctica educativa, poniendo en duda principios técnicos asignados a parcelas concretas, y el reparto de áreas de competencia o libertad en la cotidianidad. Ha existido una diferencia entre el nivel del hecho o formas en que se produce la participación real y el nivel de propósito o verbalizaciones de intencionalidades que no siempre se pueden desarrollar. Entre la legitimación política del discurso pedagógico y las formas reales de participación. Una trampa alimentada desde la con-

cepción de la relación entre la teoría y la práctica. Son la sociología crítica, el conjunto de estudios de las estructuras de participación en el curriculum en la acción y la psicología ambientalista las tendencias que favorecen tales planteamientos.

3.4. Mantener el orden en las clases o cómo el profesorado regula la intervención del alumnado

Los profesores orientan el comportamiento de los estudiantes y, a veces, cuando detectan falta de atención, aquéllos pueden dirigirse desde fuera del trabajo o interrumpir el discurso para pedirla. Sin embargo, el establecimiento y mantenimiento de la atención es sólo un elemento del interés de los profesores por la disciplina de la clase. Ellos no sólo van a requerir la atención sino que piden también la participación. La participación del alumno se puede adscribir a ciertos roles: el profesor reduce la interacción de la clase en un formato de dos partes, con un interlocutor que es él mismo por una parte, y con otro que es un solo alumno, por la otra. El profesor reserva para él mismo el derecho a hablar a toda la clase o a producir alteraciones sobre la iniciativa de los roles de los alumnos para mantener el orden. El profesor enfoca el problema del pensamiento de los alumnos como uno sólo, produce la participación de los alumnos a través de preguntas. Sin embargo, los problemas necesariamente surgen cuando él canaliza a en uno sólo la participación del conjunto. Los alumnos compiten entre todos para responder a la única intervención. Desde el punto de vista de los profesores, las clases en conjunto son un sistema de interacción, enfocado y coordinado por un frente, que puede ser fácilmente desintegrado como resultado de la participación abierta por los alumnos que van escalonando su inatención. Los profesores buscan una solución al problema insistiendo en que ellos seleccionan a los que responden. La selección directa implica tomar la cuestión de "uno de vosotros cuatro", el profesor pide la participación disciplinada.

También se ha estudiado la habilidad para interpretar la pregunta e identificar la respuesta que el profesor tiene en su mente. En el análisis parcial de una simple lección se canaliza el proceso por el que el profesor organiza la interacción de manera que los alumnos proporcionen la respuesta correcta en el tiempo "correcto". El modelo de preguntas representa el estilo de enseñanza más común en los centros escolares.

Lo que se sugiere aquí es que el conocimiento y las destrezas requeridas por los alumnos para demostrar "inteligencia" en las lecciones puede ser específico para el entorno de la escuela. Ser capaz de producir la respuesta a la pregunta del profesor requiere conocimiento de las convenciones de organización de la enseñanza y la habilidad para interpretar los signos en los que el profesor estructura las lecciones. Ambas son condiciones necesarias y suficientes para responder a las cuestiones. Hay otras dos consecuencias de esta estructura de la lección. Primera, es una premisa necesaria partir de la ignorancia de los alumnos de las respuestas a las preguntas del profesor e implica el constante reforzamiento de la "ignorancia" de los alumnos. Esto puede tener efectos a largo plazo en la confianza de los alumnos y otras orientaciones de su propia habilidad y enmarcarlo en su logro escolar. Segunda, de cara al desarrollo de la habilidad, los alumnos pueden conformarse a las definiciones que el profesor hace de la situación, la definición que legisla y distribuye asimétricamente los derechos de la interacción. El reconocimiento de la autoridad del profesor es el determinante de la "inteligencia", como opina Hammersley (1990), porque informa qué respuestas, informaciones o intervenciones son las "correctas".

Las consecuencias de la socialización son más difíciles de establecer. Lo que los alumnos/as, o una parte de ellos, suelen aprender es que la autoridad y el conocimiento van juntos. La lección se construye para producir el mundo de las clases en el que los alumnos son "ignorantes" de la "respuesta adecuada" y no pueden trabajar sin que el profesor la proporcione. Los alumnos se socializan en un mundo en el que el conocimiento está condicionado a la autoridad y lo que puede ser aprendido ha de hacerse por vía de la "autoridad". Pero, lo que los alumnos aprenden es aún más complejo. La forma de sociedad que es asumida a través de las lecciones y otros comportamientos es la desigualdad creciente en los otros entornos de interacción en que los alumnos están implicados.

La teoría del conocimiento y de la sociedad implicada en las recomendaciones explícitas del profesor de los métodos para encontrar las respuestas y en el método que los alumnos utilizan para usar las respuestas a las cuestiones, refuerzan la autoridad y el control del profesor. Esta forma legitima el poder. Tomando la estructura de interacción de esta clase, sus éxitos diferenciales se reflejan en sus propias habilidades no en el valor de los criterios elegidos. Esta explicación sigue la línea de la explicación social de la enseñanza. Las fuerzas socioculturales operan en el profesor y en los otros en una estructura social similar que necesita ser explorada.

Desde el punto de vista de la teoría, se detecta un bajo nivel de conflicto abierto entre los profesores y los alumnos en estas clases. Ese bajo nivel de conflicto se debe, en parte, a las estrategias utilizadas por el profesor para reforzar los formatos interactivos mayores y el trabajo escrito. Bajo la influencia de la teoría de la sub-cultura uno puede forjar la influencia que el profesor tiene sobre los alumnos. Se pueden distinguir diferentes niveles y tipos de conflictos: La concepción del orden de los niños y del profesor, lo que significa un rechazo por parte de los alumnos de la autoridad del profesor. El uso de la dominación produce, a veces, estrategias de provocación. Pero, hay algo importante: que los factores intraescolares pueden jugar un rol en el acrecentamiento o la disminución de los conflictos de la clase. Nosotros podríamos ver las clases o las culturas étnicas y los intereses sobre los que ellos están enfocados como factores latentes teniendo su influencia y comenzando a dirigirla de manera que refleje las características de la situación y las encuentren los niños por ellos mismos. Se propone la noción de distintas culturas de clase para cerrar el análisis y esto supone asumir que cada clase social, etnia, género o edad genera una forma distinta de adaptación a la escuela. Quizá el más serio problema de la teoría del conflicto es el peligro que previene de que tales cuestiones sean preguntadas. Por lo que es necesario desmontar esos supuestos para poder indagar sobre el asunto.

4. La Necesaria Reconstrucción Del Papel Curricular Del Alumnado.

Hemos comentado el hecho escolar acerca de la falta de intervención del alumnado en las decisiones curriculares y hemos intentado explicar cómo se ha producido esta situación en el sistema educativo desde una perspectiva histórica, sociológica y propiamente académica. Hasta aquí hemos aludido a problemas estructurales, mecanismos escolares y concepciones educativas que se relacionan con el problema. Desde todos esos campos habrá que reconstruir el rol social y escolar del alumnado, partiendo de nuestras condiciones peculiares y la variedad de nuestros condicionantes contextuales. En este sentido, creemos que es necesario:

A) Reconsiderar nuestra práctica a la luz de los nuevos derechos civiles y políticos de la infancia y del alumnado, teniendo en cuenta la Constitución Española, la Convención Internacional, la LODE, la LOGSE y decretos de enseñanzas, de manera que existan espacios de identificación-confrontación de intereses propios del sector infantil y estudiantil reajustando los derechos generales colectivos y los parciales "corporativos" de ciudadanos, padres y profesorado. Esta forma de proceder debe estar inspirada por una nueva ética sobre la enseñanza, el alumnado y la infancia de manera que la edad no suponga un elemento diferenciador. Además de las funciones que debe cumplir la administración educativa, es responsabilidad de los propios agentes, alumnado, profesorado y padres, el tomar conciencia y disponer estrategias de intervención. Tal política debe estructurarse con la utilización de los Medios de Comunicación social que desarrollan formas y contenidos, con la reorientación de la vida doméstica familiar en la que los niños y las niñas pueden asumir nuevos roles de intervención basados en sus nuevos derechos de independencia (económica, individual, filial.).

B) Evaluar la participación democrática del alumnado en órganos establecidos como los Consejos Escolares, Juntas de Representantes, Asambleas y, especialmente, la participación en el aula como elemento fundamental de aprendizaje participativo,

permitiendo un tratamiento adecuado de los conflictos sectoriales y de intereses en el marco de los intereses colectivos globales. Identificar las estrategias ocultas y escapistas de los responsables de disponer las condiciones para la asunción progresiva de la autonomía personal. Esta evaluación permitiría identificar el incumplimiento básico y fundamental de las disfunciones de órganos creados expresamente para la participación estudiantil al tiempo que señalaría los procedimientos de mejora necesarios y recrearía la cultura democrática necesaria.

C) Reconsiderar el papel del alumnado en su propia educación: a partir de la aplicación de teorías de reflexión y aprendizaje conjuntos; puesta en práctica de estrategias de "empowerment"[2]; reconocimiento de aquellas minorías desfavorecidas por la clase social, la raza, el sexo y la cultura para orientar los mecanismos pedagógicos a la no reproducción de tales desigualdades; aplicación de los supuestos de la negociación como inspiradores de la cooperación en la clase; repatrimonialización de la infraestructura del centro y doméstica a favor del alumnado y de la infancia.

D) Fortalecimiento de aquellas organizaciones políticas, sociales, profesionales y ciudadanas (profesorado, alumnado, APA, consumidores, asociaciones de vecinos...) que apoyen las anteriores ideas y propuestas.

5. La Teoría Del "Empowerment"[3] y El Alumnado.

Puede resultar demasiado ingenuo académicamente ir tratando las condiciones educativas que suponen la identificación de una o varias culturas sin resolver las relaciones de poder que se canalizan a través de ellas. Del mismo modo, sería especialmente arriesgado hablar de la diversidad cultural y aceptar una actitud de progresivo reconocimiento social sin entrar a definir las posibles desigualdades que junto a la diversidad se introducen en la estructura social. Por ello, al reconocer que la clase es un medio de encuentro e interacción de culturas hemos de partir también del supuesto de que, al mismo tiempo, supone un ámbito de relación y de poder.

Dentro de la ideología de la diversidad y de las estrategias de educación multicultural posibles nos encontramos los programas de empowerment, como resultado de entender que entre los grupos culturalmente diferentes la cuestión del poder es el problema fundamental que subyace al sistema educativo. La cultura en las escuelas no puede ser entendida si no se hace referencia a los discursos políticos, históricos y económicos. Podríamos definir este concepto como el proceso de adquisición de poder o el proceso de transición de una falta de control a la adquisición del control sobre la propia vida y el entorno inmediato. Es identificado con la posesión de poder para actuar o por la adquisición de un status asociado con el juicio de los derechos humanos y privilegios universalmente y supraculturalmente reconocidos acordados por los miembros de una raza humana (Delgado Gaitan y Trueba 1991,138). Aplicando estas ideas a nuestra intención, los principios del empowerment se refieren a:

1) El alumnado es un grupo infrarrepresentado. Una auténtica sociedad democrática está organizada para proporcionar a todas las personas, cualquiera que fuese su bagaje, elecciones y oportunidades para ejercitar el poder.

2) Todos los grupos de alumnos/as tienen fuerza y el cambio cultural debería emanar de esa posición.

3) Para determinar las estrategias apropiadas para la reducción de la desigualdad, es indispensable entender la historia de una comunidad o grupo de alumnos/as determinados, incluido el lenguaje, los valores y las convenciones asociadas con significado cultural.

4) El aprendizaje de nuevos roles proporciona a la gente acceso a recursos y dicho aprendizaje ocurre a través de la participación en esos nuevos contextos.

2. Véase nota n° 3.

3. Utilizo la expresión de "empowerment por su difícil traducción al castellano. Puede traducirse sencillamente como la capacitación y fortalecimiento que un individuo consigue desde sí mismo. Los programas de empowerment suelen ser programas de educación multicultural.

5) La reflexión crítica colectiva es un proceso integral para la participación y el empowerment al llevar las cuestiones a un nivel consciente. Una definición de empowerment engloba tres dimensiones del poder que incluyen las nociones de proceso colectivo, reflexión crítica y respeto mutuo.

Estos principios requieren procesos intencionales centrados en la comunidad local, procesos que suponen el respeto mutuo, la reflexión critica, la atención mutua y la participación del grupo, a través de la cual las personas a las que les falta una proporción igual de recursos valiosos ganan un mayor acceso a esos recursos y a su control. Uno actúa para descubrir su propio potencial como un paso para actuar.

Los programas de empowerment son parte del proceso de educación multicultural que, como estrategia educativa, son inseparables de las relaciones de poder. Las orientaciones del modelo de empowerment suponen que los significados culturales son múltiples y contradictorios, y que conducen a estrategias para el reforzamiento de la comunidad. La importancia del contexto local permite un análisis crítico de las relaciones históricas y sociopolíticas del poder entre los grupos diferentes. Es necesario reconocer y respetar el papel que la comunidad juega en la creación del cambio, sin imponer una visión externa de la realidad a los estudiantes, la familia ola comunidad. Es preciso reconocer que el empowerment es una noción de pedagogía crítica que se centra en la naturaleza colectiva de las emociones, creencias y experiencias personales que construyen el conocimiento y la cultura. El aprendizaje real en un sentido multicultural ocurre sólo cuando partimos primero de la descripción de las experiencias cotidianas, y nos separamos de lo concreto, del sentido común, para alcanzar la comprensión rigurosa de la realidad . Por tanto, voz y cambio constituyen los aspectos principales de la cultura y determinan que cada una pueda basarse en una relación fluida entre los actores que están dentro de cada grupo cultural y entre los propios grupos, en oposición a una dicotomía "ellos/nosotros".

Esta perspectiva implica también un proceso psicológico pues afecta al individuo o al grupo de individuos que ganan control sobre sus propios destinos especialmente acrecentando el grado de participación en la institución escolar. En la base del concepto está la conciencia de los derechos inalienables de la naturaleza humana ante las diferencias de status sociocultural, económico, racional, político, sexual o religioso.

6. La Negociación Como Enfoque Educativo.

Los principios de procedimiento nos dan las pistas básicas del valor de los métodos didácticos porque cuando se producen los métodos sin principios la enseñanza se convierte en técnica. En este sentido vamos a revisar principios del enfoque de la negociación, es decir, la construcción conjunta de conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje, la implicación imprescindible del alumnado en el curriculum y la implantación de una práctica social y política en las escuelas.

Los niños/as entran en la escuela como consecuencia de un dramático cambio de poder pues los profesores han recibido un mandato de enseñar y la sociedad ha dicho lo que hay que enseñar. Hay una tendencia hacia los niños para hacerlos objetos más que sujetos. Los profesores utilizan una batería continua de técnicas de enseñanza -instrumentos de motivación, atención-. Tienen un poder fundamental y la responsabilidad de la enseñanza. Pero, pueden ejercer su poder y responsabilidad dando poder a los alumnos o, es decir, podrían los alumnos ejercitar su propio poder y responsabilidad.

Los profesores no son suicidas. Conocen que la enseñanza puede implicar algo bueno como un acuerdo entre la visión y los requerimientos. Los niños también, a su manera, son conscientes de que la vida está impregnada de obstáculos. Ellos quieren comprender si los profesores francamente explican la práctica separada de sus intenciones. Que los profesores negocien el currículum (Boomer, 1982, 1992) tiene algunos riesgos que supone la capacidad de los estudiantes de sensibilizarse y autoregularse. Los alumnos/as aceptan la responsabilidad de sus propios aprendizajes. Un supuesto básico debe ser entender el aprendizaje como algo esencialmente de colaboración y, característi-

camente, puede estar muy lejos de la habilidad de los alumnos para aprender cómo aprender. La negociación significa planificar del liberadamente el curriculum con la complicidad de los estudiantes aunque se trate de estudiantes de primaria. La negociación madura de principio es raramente posible por varias razones: porque los alumnos/as y los padres son suspicaces, porque otros profesores lo desaprueban, porque la escuela controla, las estructuras y los procesos de análisis no se hacen o porque los profesores tienen sus propias destrezas de enseñanza que son insuficientes para esta tarea.

Los criterios que se manejan para conocer la idoneidad de la aplicación del principio de la negociación en diversas experiencias son los siguientes:

- Los/las estudiantes son responsables y capaces de generar conocimiento.

- Los alumnos/as son participantes activos en su propio aprendizaje. El rol del profesor/a cambia. Los estudiantes miran sus propias cuestiones y usan su poder de razonamiento, comprendiendo sus propios aprendizajes.

- Esto no significa que el rol del profesor sea menos importante, de hecho la responsabilidad crece. Muchos de los profesores actúan como facilitadores (ayudando a los estudiantes a encontrar información, sugiriendo direcciones alternativas, proporcionando experiencias o materiales que el estudiante no esperaba, pudiendo comprobar la calidad de los datos de ambos).

- Para los estudiantes implicados en el proceso de aprendizaje implica percibir el sentido del propósito en el que ellos están embarcados. Lo que contribuye a una mayor calidad de su trabajo escolar.

- El profesor necesita evaluar continuamente y asesorar el programa, a los estudiantes, los resultados, la calidad de la experiencia (necesidad de estructurarse, variedad en las actividades, capacidad de los alumnos para ciertas tareas, dificultades de las experiencias).

- Es importante que los/las alumnos/as tengan tiempo para reflexionar sobre lo que ellos han hecho. El proceso de reflexión es el que le da sentido y el que produce el aprendizaje real. Aprenden métodos y desarrollan experiencias.

En la práctica de la negociación hay que preguntarse cómo los alumnos/as aprenden, de qué manera lo hacen, bajo qué condiciones.

Si nosotros somos capaces de encontrar nuestra propia teoría podemos también dirigirnos a nuestros estudiantes en términos de tal manera que puedan entender lo que ellos hacen. Desde nuestra evaluación conjunta podemos entonces modificar nuestras concepciones teóricas y nuestra práctica. Los alumnos y los profesores podemos construir teorías nuevas. Pero, la teoría del aprendizaje no puede ser desconectada de los criterios utilizados para la selección de lo que se aprende, que son esquemas sobre la sociedad y la cultura.

En conclusión, el intento de ayudar a los estudiantes a conseguir una participación activa de su propio aprendizaje resulta beneficioso para ambos, profesor y alumnos. Conviene realizar unos cambios radicales estructurales para producir un contexto escolar en el que el lenguaje pueda fluir entre el poder de los alumnos/as y los profesores para producir una acción de conocimiento. Pensemos que tenemos estrategias que pueden ser desarrolladas. Por ejemplo, la reflexión sobre el poder. Hay una inevitable desigualdad entre el profesor y los alumnos y son los profesores los que tienen el poder. En cambio, se piensa que los profesores individuales en el esquema de gobierno de la sociedad y del sistema de educación están reducidos al estatus de intermediarios, trasladando los valores de la sociedad e iniciando a los niños en esos valores. Los efectos de este poder pueden crecer porque los contenidos del poder están mistificados sobre las actuales fuentes de control. Ahora el interés específico es promover más comunicación abierta, buscar información y plantear preguntas para revelar dicha mistificación. Esta es una de las ideas básicas: el aprendizaje está vitalmente conectado con las fuentes dei lenguaje que puede ser producido para servirlo.

Los efectos del poder pueden debilitarse si se dejan explícitos los valores, supuestos y criterios en los que basan su acción. Los profesores pueden explicar a sus estudiantes abiertamente el por qué ellos hacen lo que hacen y qué piensan sobre el aprendizaje y sobre las consecuencias sociales de los comportamientos y acciones.

La forma en que se distribuye las capacidades de decisión en el aula se han resumido de una manera interesante en dos modelos: motivación y negociación. El de la motivación (que se relaciona más con las tendencias "a" y "b" descritas, es decir, participación al modo del profesor o activismo participativo) corresponde con el reconocimiento de que la intención del profesor/a prima sobre la de los alumnos/ as, aunque las presiones sociales las reciben diferenciadamente ambos. El poder escolar se practica sobre la base de las intenciones del profesor/a y con el uso de la motivación para que las decisiones resulten menos dolorosas para los estudiantes. Existe un intento de cambiar las intenciones de los otros (el profesorado las del alumnado y viceversa). Se producen abundantes tensiones y vacilaciones en ese intento. Pocas cosas en común se dan cuando se abordan los contenidos curriculares y sus procedimientos. Las decisiones tomadas en conjunto son insuficientes y los intereses del alumnado terminan por coincidir muy poco con los que el profesorado extrae del currículum básico obligatorio. En este modelo se consigue que el profesorado sea el único estamento que intervenga en los procesos de evaluación.

Frente al anterior modelo hay un conjunto de experiencias que apuestan por la práctica de la negociación curricular (Boomer, 1982) que, aunque presenta riesgos, su implantación y promoción resultan sugerentea siguiendo los siguientes principios:

- Los estudiantes aprenden a descubrirse como tales, aprenden a aprender (deutro-learning). Es imprescindible tratar y discutir cómo aprendemos.

- El profesor también es un aprendiz. Lo que significa que en el aula hay que decidir, reflexionar, experimentar, elegir y comprometerse.

- Los estudiantes deben tener tiempo para reflexionar sobre lo que han hecho, percibir el sentido del propósito en el que están embarcados, identificar las desigualdades existentes y los supuestos de las acciones.

- Alumnos y profesores pueden construir teorías nuevas sobre el aprendizaje y extenderlas a la sociedad.

En la negociación se reconoce igualmente las tensiones y presiones diferentes vividas por los profesores/as a diferencia de las sentidas por los/las estudiantes. Sin embargo, se admiten ambas presiones y se ponen sobre la mesa para ser "discutidas". Las cuestiones comunes son mucho más abundantes pues se comparten y no se prima la visión del profesor, sino que se negocian las aspiraciones tras procesos de reconocimiento y reflexión.

Si los profesores van a enseñar de acuerdo a un currículum planificado, sin primero implicar los intereses de los alumnos, la calidad del aprendizaje será in-suficiente. Interesa implicar a los estudiantes en compromisos personales. La negociación del curriculum significa planificar deliberadamente el invitar a los alumnos/as a contribuir y modificar el programa educativo de manera que ellos puedan tener una doble responsabilidad en el aprendizaje y en los resultados.

La negociación también significa hacer explícitos, y en confrontación, las presiones del contexto del aprendizaje y los requerimientos no negociables a aplicar. Los profesores que actúan sobre el pensamiento de los estudiantes podrían formar con ellos un compromiso para la negociación del currículum .

Es importante el valor, el concepto y el uso que el profesorado hace de las técnicas metodológicas por cuanto puede estar utilizando cualquier técnica para obtener resultados contrarios. ¿Qué contienen realmente las técnicas?, ¿qué sentido les da el profesor?, ¿cómo las utiliza?, ¿qué operaciones no explícitas se están produciendo en las tareas?, ¿qué estructuras de participación y definición de roles?, ¿qué mensajes estéticos, sociales, actitudinales, operativos y funcionales contienen los contenidos, informaciones y procedimientos?. Cuando se utiliza una técnica

propuesta por algún movimiento se cree con ello estar dentro del mismo. El trabajo cooperativo y en grupo es la nueva tecnología, es un modelo que responde a las preguntas, a las intenciones pero conlleva un mensaje oculto, que impide considerarlo realmente como negociación porque:

- El conocimiento es un objeto que es forjado por el experto (profesor y textos) hacia los novatos (estudiantes) vía transmisión, memorización.

- El modelo se enfoca más en la enseñanza y en el control que en el aprendizaje.

- Las respuestas son siempre valoradas, admitidas o rechazadas. No existe la aproximación, la indagación, la múltiple interpretación para el aprendizaje.

- La competencia, siempre velada por estructuras de grupos heterogéneos, persiste.

- Las intenciones de los estudiantes y su responsabilidad para los significados y fines del aprendizaje no son comprometidos.

- El poder y la autoridad sobre la disciplina y la evaluación continua reside solamente en las cabezas de los profesores.

- La división de la escolarización tradicional del tiempo, contenido y disciplinas continua operando (Boomer, 1992).

El curriculum puede representar la comprensión de las relaciones sociales y culturales, la reformulación de las relaciones en el aula organizando cuerpos de conocimiento o contenidos. La negociación del curriculum, por extensión, es un proceso, un problema, un proyecto para relacionar la transformación de las relaciones sociales en las clases para transformar las relaciones sociales en el mundo. El curriculum que se desarrolla en las clases es el campo de trabajo de investigación en el que se debe realizar la transformación.

Nosotros necesitamos estudiar lo que somos y el mundo en el que habitamos. No necesitamos aceptar el contenido del curriculum como una serie de puntos para ser negociados. Podemos problematizar el conocimiento. Probablemente los cuerpos organizados de conocimiento llamados contenidos significan cuestionar formas en las que el contenido es reflexión del mundo a través de la cultura particular. Se trata de conocer para cambiar. Hacer las conexiones necesarias entre el conocimiento académico y el experiencial/personal. Esto requiere conceptualizar las cuestiones sobre la introducción de las desigualdades y las injusticias en las clases. No pueden reproducir los contornos de la dominación y la sumisión, la jerarquía y el poder que existe fuera de la escuela. La comunidad es una noción complicada.

Redifinir las relaciones en las clases no es un fin en sí mismo. Lo que nosotros podemos aprender de la construcción de la comunidad en las clases es que no han de entrar en conflicto las necesidades individuales y las necesidades del grupo.

Es necesario redefinir los roles del profesor a la vez que apoyar mejor a los estudiantes para mantener el lugar del control sobre el aprendizaje, su construcción activa del conocimiento, las conexiones de sus experiencias vividas. Hay que reconocer que la injusticia y la desigualdad aunque se expresan en las mismas clases es necesario trasladar el campo social fuera de las mismas clases.

El pensar sobre el curriculum, como conversación cotidiana en las clases, compone un nuevo terreno de indagación y nos ayuda a definir otro rol para el profesor. Todos los miembros de la comunidad tienen actitudes, pensamientos y disposiciones las cuales reflejan una cultura de la que cada persona debe tener posibilidades de meterlas en la conversación. Las preguntas deben permitir dar respuestas emergentes de este tipo de datos. Todo conocimiento es una estructura impuesta culturalmente y evita otro tipo de conocimientos y de estructuras. De ahí la necesidad de una investigación cultural como componente crítico.

El profesor como "arqueólogo" ha de encontrar el significado de los puntos de vista de los estudiantes para poner en marcha el curriculum. La intención del estudiante es la clave del éxito del aprendizaje, la resistencia también es una intención en una dirección. Las intenciones no son mágicamente construidas. Los

estudiantes y profesores pueden no tener capacidades pero pueden aprenderlas; pueden no saber trabajar en grupo pero lo pueden aprender. El profesor cuando negocia puede utilizar el tiempo para asegurar la intención y la conexión con el mundo de los estudiantes, esto es criticado por algunos como un "laissez-faire", un régimen indulgente centrado en el estudiante. Lo no negociable (preparar las matemáticas para la selectividad) puede ser cambien no negociable para los estudiantes. Debe incluirse la evaluación de los estudiantes de ciertos métodos. En general, los 'no-negociables' del profesor deben ser cuestionados y los de los alumnos también.

Es particularmente importante que los estudiantes con problemas a causa de su raza, género, clase social, edad aprendan ciertas claves o trucos de la cultura dominante, incluyendo en particular la adquisición del capital cultural y los contenidos privilegiados como las matemáticas. Cuando hay algo en apariencia 'no negociable' siempre se puede negociar cómo puede ser negociado.