

CURRICULUM, AULAS Y DEMOCRACIA

Uriel Valdés Perezgasga

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
Campus Laguna. (ITESM-CL) Torreón, Coahuila, México.

RESUMEN

En este artículo el autor analiza la necesidad de incorporar la voz de los alumnos en las aulas y en el currículum de la escuela secundaria y del bachillerato en México. Presenta para su argumentación ideas sobre los espacios en donde se puede hacer audible esa voz, así como las consideraciones de porqué es importante tomar muy en serio lo que los adolescentes mexicanos tienen que decir en sus aulas y en sus centros.

SUMMARY

The author of this article analyzes the necessary incorporation of the students' voices to their classrooms and to the curriculum in Mexican High Schools. His arguments dwell around: a) the places where those voices could and should be heard, and b) why it is important to take seriously into account what the students have to say in their classrooms and in their schools.

Pareciera repetir el viejo cliché, o volver al lugar común, el decir que el mundo está cambiando a una velocidad vertiginosa. Pero detrás de ese lugar común, se esconden grandes verdades. Baste considerar el proceso de globalización al que están sujetas nuestras sociedades, la interdependencia de las economías, el movimiento constante de productos, mercancías, capitales y personas, la nunca acabada búsqueda y afianzamiento de la democracia, o la impetuosa revolución científica y tecnológica, especialmente referida ahora a los campos de las comunicaciones y de la biotecnología. En estos y en otros ámbitos los cambios han sido tan rápidos y profundos, que no es exagerado decir que vivimos en un mundo radicalmente diferente al de hace apenas tres lustros. Y lo que es más, todo apunta a que los cambios vertiginosos serán una constante en los años por venir. Pareciera, paradójicamente, que en el futuro mediano, la mayor de las constantes será el cambio.

Inmersa en esta realidad cambiante está la escuela, una institución que no puede permanecer ajena a esa realidad. Si el mundo está cambiando, la escuela no puede permanecer estática; también está llamada a cambiar. ¿Qué ha de cambiar en la escuela? Es una pregunta amplísima, a la par que difícil de contestar. Pero quisiera poner en la mesa de discusión la idea que la escuela debe pasar de ser una entidad rígida, preocupada por la mera transmisión de hechos y conceptos y por la formación de estudiantes competentes en unas áreas del saber, a una entidad flexible, preocupada por la formación de personas que además de saber hechos, sepan, como lo apunta la Comisión Delors, saber ser, saber hacer y saber vivir en comunidad. La llamada es pues a ampliar el horizonte, y a apostar a intentar hacer una escuela más flexible y más ambiciosa. Como lo expresa Hargreaves

. . . [actualmente opera una lucha frontal entre el mundo] postindustrial y postmoderno, caracterizado por el cambio acelerado, una intensa compresión del tiempo y del espacio, la

diversidad cultural, la complejidad tecnológica, la inseguridad nacional y la incertidumbre científica... [y por otra parte] el sistema escolar modernista, monolítico, que sigue pretendiendo obtener unos fines profundamente anacrónicos, en el seno de estructuras opacas e inflexibles... (Hargreaves, 1999, p.30)

Esta es una consideración muy amplia y general sobre hacia dónde debe moverse la escuela en esta realidad cambiante. Pero quisiera ir más a fondo y proponer que son también necesarios cambios en el currículo, si se quiere ir en la dirección antes planteada. Pero hablar de cambios en el currículo es en sí mismo un tema muy amplio y general, por lo que quiero abordar en este ensayo la idea de que es necesario que los alumnos tengan un papel más activo, una voz más audible en el desarrollo y la implementación del currículo. En mi concepción, solo si incorporamos cada vez más sus voces en el quehacer del aula, y en los contenidos curriculares, podremos avanzar en la tarea de formar personas y ciudadanos para una sociedad en perpetuo cambio.

Al desarrollar este ensayo, abordaré primero algunas consideraciones generales sobre el currículo, sus definiciones, los agentes que lo determinan y los niveles en los que es desarrollado y puesto en práctica. Después abordaré aquellos que considero son los elementos principales del currículo, para de allí partir y enfatizar porqué es importante considerar e incorporar la voz del alumno. Entonces intentaré esbozar algunas posibles estrategias de intervención, que considero pueden ser aplicables en el contexto de un aula mexicana del nivel de enseñanza media o de enseñanza media superior.¹

¿Qué se entiende por currículo?

Tratar de definir unívocamente lo que es el currículum es una tarea sumamente compleja. Esto, debido a la variedad de enfoques utilizados por diversos autores. Sin embargo, una definición amplia del mismo es la propuesta por Stenhouse:

[El currículo es]. . . una propuesta que especifica —tan claramente como sea posible— un conjunto de contenidos/métodos. Posee el rango de una sugerencia respecto a lo que en mi clase puede resultar valioso y posible enseñar y aprender. Cabe que esta propuesta se me haga y que yo me interese por seguirla o puede que yo me proponga a mí mismo el currículo. En cualquier caso, su valor en la práctica y su posibilidad en las condiciones en las que tendré que trabajar constituyen hipótesis. (citado en Rudduck y Hopkins, 1985, p.106-107)

Cabe resaltar el carácter de propuesta-tentativa; de hipótesis, pues, del currículo. Como tal, debe ser contrastado, puesto en experimentación y evaluado, independientemente si es un currículo “dado” o bien propuesto por el propio docente. Más aún, resalto que el currículo sea concebido como un conjunto de contenidos y de métodos que han de llevarse a la práctica para poder ser discutido y evaluado. Parto de esta definición de currículo por su enfoque, en el que se enfatiza la participación conjunta de maestros y alumnos en su elaboración y/o puesta en práctica.

Valdría la pena también señalar que en la concepción de Stenhouse, pareciera que el currículo es una propuesta sobre el qué enseñar en un aula, por un profesor y a unos alumnos particulares. Pero el currículum trasciende esta concepción un tanto limitada. Como lo apuntan Gimeno y Pérez-

¹ ESO y Bachillerato en el sistema educativo español

Gómez (1993, p. 150-151), existen diversos ámbitos que modulan el currículum: desde un ámbito o nivel “macro” asociado al contexto exterior de la escuela (las influencias sociales/económicas/culturales, regulaciones político-administrativas, o incluso las influencias familiares) hasta un nivel “micro” representado por el aula y las actividades de enseñanza-aprendizaje que allí tienen lugar. Entre estos dos ambientes, y por encima del ambiente áulico, se encuentra la escuela, cómo está organizada y el ambiente que en ella priva (ámbito organizativo). Sobre éste, pero bajo el ambiente “macro” antes señalado, se sitúa el ambiente educativo en su conjunto. Así pues, al considerar en dónde se define el currículo, habríamos de considerar el aula (y por tanto a profesores y alumnos que en ella interactúan), la escuela, el sistema educativo y la sociedad en su conjunto.

El peso relativo de estos ámbitos en la modulación del currículum no es igual. En el caso de México, por ejemplo, el ámbito del sistema educativo, personificado centralizadamente por la Secretaría de Educación Pública (SEP) tiene una influencia enorme en la definición del currículum en los niveles de escuelas primarias, de enseñanza media, y de enseñanza media superior, sean públicas o privadas. La SEP define los objetivos generales y particulares, los contenidos, algunas actividades (laboratorios, prácticas, visitas, proyectos) y edita libros de texto gratuitos para la escuela primaria. Algunas de estas tareas ahora las comparte la SEP con las Secretarías de educación de cada uno de los estados que conforman el territorio nacional. Pero a fin de cuentas, se trata de una autoridad central –federal o estatal– que determina aquello que es valioso enseñar y aprender en las escuelas del país.

La escuela, el centro en sí, tiene en México una muy limitada participación en la definición del currículo. Básicamente es un ente ejecutor de aquello que le es mandado por la autoridad central o estatal. Aún las escuelas privadas que tienen cierta autonomía de la SEP ponen en práctica los currículums que les son proporcionados por una Universidad estatal, por la Universidad Nacional, o por la administración central de su entidad federativa.

En lo que respecta al nivel del aula, la situación es más compleja. Existen desde los profesores que –siguiendo el ejemplo de las escuelas– se limitan a ejecutar el currículo oficial, hasta aquellos que aprovechando los tiempos y espacios de la instrucción, proponen contenidos y actividades que enriquecen el currículo, la calidad de la enseñanza y la experiencia de sus alumnos. Es mi impresión que, desafortunadamente, sobrepasan en número los profesores-simples-ejecutores a los innovadores. Además, si a esto le unimos el hecho de que aún persisten actitudes docentes enraizadas en el autoritarismo, en el academicismo, en el énfasis en la mera transmisión del conocimiento, en el no reconocimiento de la diversidad de los alumnos, podemos ver el largo camino que todavía tenemos que recorrer como educadores.

Es precisamente en este ámbito del aula en donde Erickson y Shultz (1992, p.467) realizan una crítica a los profesores-ejecutores del currículo, recurriendo a la metáfora de la cafetería escolar. Para ellos, la concepción prevaleciente del currículum y la pedagogía se asemeja mucho a la imagen de una cafetería en la que se sirve la comida a los estudiantes. Allí, los profesores se encargan de sacar la comida congelada de la nevera (el currículum), descongelarla en el microondas (instrucción), y servirla a los alumnos vigilando que se la acaben en un tiempo determinado (manejo del aula, optimización del tiempo dedicado a la tarea). No importa qué comerán los alumnos, cuánto comerán, a qué ritmo, o simple y llanamente, si les gusta o no la comida. Ellos están allí para ingerirla, y los maestros para vigilar que esto suceda. Además, la comida previamente preparada está procesada de tal forma (cocida, cortada y frita) que quizás haya perdido algunas de sus

propiedades nutrimentales. Y por si fuera poco, bien puede tener concentraciones altísimas de edulcorantes, sal y grasas que sean perjudiciales para la salud. Pero eso no importa, esa comida debe ser consumida de la misma forma, en el mismo tiempo, por todos y cada uno de los estudiantes presentes en la cafetería.

Si algún alumno se rehúsa a comer, o si se tarda demasiado, el profesor debe ordenar que se le sirva la misma comida pero más desmenuzada (programas remediales). Si a pesar de todo sigue sin comer, el profesor procede a enviarlo a otra cafetería distinta (educación especial). Así mismo, a otra cafetería pueden ir los que comen muy rápido, quienes a diferencia de los que se rehúsan a comer, pueden escoger diversos platillos que les sean más apetecibles. Estos son los alumnos de programas avanzados ó de programas para sobredotados.

La metáfora de Erickson y Shultz es efectiva en tanto que revela lo que son las prácticas docentes, y la implementación del curriculum en muchos salones de muchas escuelas en muchos países. Pero también sirve para reflexionar cómo las cosas pudieran ser de otra manera, sobre todo a nivel del aula y de la escuela. Creo que es esencial empezar a construir consensos, planes y acciones para trabajar el curriculum, sobre todo a nivel del aula, de una manera diferente. Este trabajo puede realizarse ya sea sobre el curriculum que nos es dado por las autoridades centrales o bien sobre el curriculum que el propio docente elabore.

¿Por dónde empezar el cambio?

Rué (1996, p.59-62) ha visualizado el curriculum como un concepto con 3 caras o vertientes:

- a) la cara normativa o “el conjunto de las normas legales, culturales y contextuales. . . que regulan. . . la actuación de profesores y alumnos y sus intercambios” (p. 60)
- b) la cara programática, que representa la tan familiar equiparación del curriculum como el programa de estudios, y
- c) la cara experiencial, que pone en el centro de atención “las experiencias educativas que viven efectivamente los alumnos en un contexto escolar cualquiera. Y afectivamente, podríamos añadir, sin pretender ningún juego de palabras.” (p. 62)

Quiero proponer que en las escuelas mexicanas es necesario que los docentes y administradores exploremos más esa cara experiencial del curriculum, como una vía para incidir en una mejora sustantiva en la educación de nuestros alumnos. Se trata de encontrar maneras, desde la realidad del aula y de la escuela, para inventar nuevas metáforas, más vivificantes y enriquecedoras, que suplan a la consabida metáfora de sufrir el curriculum comiendo siempre la misma comida, de la misma forma, al mismo ritmo. Se trata de inventar maneras para que los alumnos vivan mejor su experiencia educativa, sea trabajando sobre contenidos curriculares más interesantes, relevantes y actuales, sea expresando sus ideas y sentimientos, sea proponiendo mejoras en los contenidos y en las actividades de enseñanza-aprendizaje, sea asumiendo activamente un papel de sujetos responsables.

Sin embargo, un requisito indispensable para poder realizar esto es la construcción de espacios para oír la voz de los alumnos. Nada de lo anteriormente apuntado será posible si sus voces permanecen silenciadas en el aula. Ellos deben hacerlas audibles y los profesores debemos

atenderlas, creando las condiciones para establecer un necesario diálogo. Solo así podremos avanzar en modificar –para mejorar– la cara experiencial del curriculum, el propio curriculum, y la educación.

Debo señalar, sin embargo, que los cambios que se puedan incorporar en la dimensión experiencial del curriculum no serán ajenos a las otras dos dimensiones. Como sugeriré más adelante, el incorporar la voz de los alumnos muy posiblemente cause modificaciones en la dimensión programática y en la dimensión normativa, tanto a nivel del aula como de la escuela.

Partamos del hecho que “a menudo la escuela enseña contenidos del siglo XIX, con profesores del siglo XX, a alumnos del siglo XXI.” (Monereo y Pozo 2001, citados en Ainscow et.al. 1991, p.7) Si quisiéramos adecuar sincrónicamente a alumnos, profesores y contenidos en el siglo actual, es claro que algo tenemos que hacer en el campo curricular y en las relaciones que se establecen entre profesores y alumnos. Necesariamente, estos cambios incidirán en el ámbito experiencial del curriculum, así como en el programático. Aunque muchos investigadores y educadores han insistido que la escuela debe moverse de ser una mera transmisora de contenidos basados en hechos y conceptos para incorporar también contenidos que tengan que ver con procedimientos y con actitudes y valores, la realidad en México es que infinidad de escuelas y de profesores hemos permanecido sordos a este llamado. Seguimos considerando el curriculum como algo dado, creado por los expertos, inamovible y acabado, y que nuestra función es ‘sazonarlo’ para que los alumnos lo consuman al mismo ritmo, de la misma manera. Si ha de haber un cambio para incorporar otros contenidos –procedimentales y actitudinales– pensando que nuestra misión sea que los alumnos sepan, sepan hacer, sepan ser y sepan convivir (Delors, 1996) entonces es esencial que les permitamos expresarse y nos permitamos escuchar sus voces, sus intereses, sus sueños, sus planes, sus propuestas, sus temores. Pero reitero que si lo hacemos, incidiremos tanto en el ámbito experiencial como en el programático del curriculum.

Los elementos del Curriculum

¿En dónde exactamente pueden los profesores dar cabida a las voces de los alumnos? En primera instancia, en el propio espacio del aula, en la manera de plantear las relaciones maestro-alumnos, en la forma de incorporar las opiniones de los alumnos relativas al manejo de la clase y a las actividades realizadas, en el reconocimiento y la valoración por parte del maestro de las necesidades que tienen sus pupilos.

Pero si bien este es un espacio importante, no es el único en el que se puedan –y se deban– tomar en cuenta las voces de los alumnos. Hay otros espacios curriculares en los cuales cabe la participación de los estudiantes. Partamos del punto que hablar de curriculum es hablar de:

- Intenciones educativas
- Objetivos
- Contenidos
- Actividades de Enseñanza-Aprendizaje
- Evaluación (Martín, 1995)

Considero que en cada uno de estos elementos curriculares cabe la participación del alumnado, algo que tradicionalmente no se ha contemplado en las escuelas mexicanas. Como apuntaba antes, generalmente todo esto llega ya definido y elaborado para el alumno (y en algunos casos en que la centralización es más marcada, para el profesor y para la escuela). En todo caso, son las autoridades centrales, las autoridades escolares o los profesores quienes deciden cuáles deben ser los elementos a tomarse en cuenta dentro de cada rubro. Comúnmente la voz del alumno, su perspectiva, sus sentimientos, su sabiduría, están ausentes de la discusión y de la toma de decisiones. Considero que vale la pena incorporarlas si en verdad deseamos mejorar nuestras escuelas.

Así, por ejemplo, en el área de la definición de las intenciones educativas (entendidas como el análisis que hacen las autoridades —centrales, escolares, docentes— sobre las demandas sociales, de la comunidad, de la familia, para que la escuela forme personas con determinadas características) el parecer del alumno está casi siempre ausente. De esta manera, puede declararse que una escuela o un profesor busca en sus clases formar alumnos responsables, con alta capacidad de trabajo, que dominen el idioma inglés, que sepan trabajar colaborativamente, que ejerciten su capacidad de análisis y de síntesis, et cetera. Y todas estas pueden ser necesidades sentidas por la sociedad mexicana, por el entorno escolar y por los padres de familia. Pero no se somete este listado de intenciones educativas a los sujetos que serán educados, tan siquiera para consultarles si consideran que hacen falta otras intenciones desde las cuales partir para estructurar eficientemente el curso. Recorro a un ejemplo para ilustrar este punto: generalmente, los profesores en mi escuela nos planteamos las intenciones educativas que guiarán nuestros respectivos cursos, haciendo un listado de características que quisiéramos ver desarrollar en los bachilleres mexicanos de principios del siglo XXI. Abundan intenciones encomiables como el aprender por cuenta propia, el poder trabajar en equipo, el manejar eficientemente herramientas computacionales. Pero como no acostumbramos preguntar el parecer de nuestros estudiantes, se nos escapan intenciones tan básicas y valiosas como el establecer relaciones de amistad (o empatía o comprensión) tan caras para adolescentes de edades que oscilan entre los 15 y los 18 años.

El punto a resaltar es que si escucháramos atentamente a lo que los alumnos tienen que decirnos, no solo nuestras intenciones educativas, sino nuestra práctica docente y su experiencia como discentes se vería enormemente enriquecida.

Por otro lado, siendo que los objetivos generales de un curso deben estar vertebrados con las intenciones educativas, lo que éstas incorporen debe reflejarse en aquellos. Algo similar vale decir entre los contenidos y los objetivos, y entre las actividades de enseñanza-aprendizaje y los contenidos.

Pero además de resaltar la estrecha relación que deben guardar los diferentes elementos del curriculum (las intenciones educativas, los objetivos o qué se pretende lograr, los contenidos o el qué abordar y las actividades o el cómo hacer el abordaje), vale la pena resaltar el papel enriquecedor que en estos elementos pueden tener los alumnos. Concibo especialmente la riqueza que pueden ellos añadir a los contenidos de enseñanza (no es lo mismo en una clase de Biología abordar el árido tema del sistema inmunológico que abordar el tema de El SIDA y los jóvenes), y a las actividades de aprendizaje (no es lo mismo desarrollar una clase magistral sobre El SIDA y los jóvenes que plantear una investigación sobre el SIDA en la comunidad). La relevancia de contenidos y actividades, el interés que los alumnos muestren hacia ellos, así como los aprendizajes que finalmente obtengan, serán cualitativamente diferentes, según se decida por adoptar una opción u

otra. Lo que es más, si un docente decide incorporar al curriculum contenidos y actividades sugeridas por alumnos, harán que éstos se apropien más del mismo, viéndolo como un curriculum que en cierta forma les pertenece, que no les es ajeno.

Hasta ahora hemos visto en qué elementos del curriculum pueden tener cabida las voces de los alumnos, pero tan importante como el considerar el dónde, es el considerar el porqué. Quiero ahora dirigirme a explorar esta cuestión.

¿Por qué es importante considerar la voz de los alumnos?

Planteo que debemos considerar e incorporar las opiniones, los intereses, las propuestas de los alumnos en el curriculum por varias razones, que para mí como educador son de capital importancia. El listado propuesto a continuación surge desde la reflexión de mi práctica docente y no reclama para sí un carácter exhaustivo. De hecho, debería enriquecerse con la revisión crítica de otros docentes y –sobre todo– de alumnos, que incorporen aquellas razones que aquí no están expuestas. Así pues, propongo que es importante incorporar la perspectiva de los alumnos en el curriculum:

- a) Por coherencia pedagógica. Hace décadas David Hawkins propuso que la parte central, el núcleo del acto de enseñanza-aprendizaje se podía visualizar como una interacción triangular entre el profesor (llamado yo, por Hawkins) el alumno (llamado tú) y la materia en cuestión (llamada lo). Más recientemente Marchesi (1998, p.313-314) siguiendo las ideas de teóricos constructivistas, ha propuesto que esta interrelación triangular es esencial para la construcción de significados compartidos y para el traspaso del control del maestro al alumno. Lo relevante en todo esto es que el tú, el yo y el lo deben conjugarse y expresarse en esa triple relación, de manera que la enseñanza y el aprendizaje se concreten de forma óptima. Dejar de lado, silenciado, al elemento que finalmente es el que nos interesa formar, sería contradictorio, incoherente y contraproducente.

Recordemos que

el sentido del aprendizaje. . . se refiere a las intenciones, propósitos y expectativas con las que se enfrenta el alumno al aprendizaje y constituye un elemento fundamental para el éxito del mismo. . . [este sentido del aprendizaje, construido por el alumno] hará que viva el esfuerzo que sin duda supone el aprendizaje como un reto estimulante o como una carga que no merece la pena asumir. Marchesi (idem, p. 312-313)

Una manera de ‘dar voz’ a nuestros alumnos es tomando muy en cuenta esas intenciones, propósitos y expectativas en el curriculum.

- b) Por su calidad de agentes preponderantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Creo necesario insistir que las situaciones valiosas de enseñanza y de aprendizaje no son aquellas en las que el docente impone a rajatabla un programa a sus alumnos. Recordemos que éstos tienen necesidades y expectativas que pueden ser abordadas en el curriculum. Quizás los contenidos, las estrategias de enseñanza-aprendizaje e inclusive los modelos de evaluación no responden a las necesidades relevantes de los alumnos.

Por ello, considero que ellos deberían contar con mecanismos para sugerir la incorporación de elementos en el curriculum que respondan a esas necesidades. Sería para ellos más que gratificante; les capacitaría con un cierto poder el saber que sus pareceres son tomados en cuenta, pensando en mejorar su enseñanza. Específicamente, pienso en la riquísima veta que constituyen las sugerencias de los alumnos en cuanto a actividades, proyectos e investigaciones que pueden aportar para mejorar la clase. Uno de los momentos más gratificantes en mi curso de Biología del año 2001 ocurrió cuando un estudiante me pidió que le asignara una investigación sobre el tema del ántrax (había en la escuela una gran ebullición en torno al tema, por los ataques bioterroristas que ocurrían en ese entonces en los Estados Unidos). Huelga decir que ni el tema estaba incluido en el curriculum, ni contábamos con el tiempo para hacer una presentación grupal sobre el ántrax. Finalmente, tras una negociación, el alumno preparó una de las exposiciones más interesantes e interactivas que recuerde. La experiencia para el alumno, para sus compañeros y para su profesor fue sumamente enriquecedora.

- c) Por la capacidad que tienen los alumnos para enseñarles a otros alumnos y al profesor.

La capacidad que tienen los alumnos para enseñar a compañeros de clase y al propio profesor ha sido ignorada en el nivel medio y medio superior en México. Prevalece todavía la idea de que el enseñante es siempre el maestro y los aprendices siempre los alumnos. No se ve al maestro como aprendiz o a los alumnos como profesores. Pero el ejemplo comentado en el punto anterior sirve como muestra de cómo a veces los papeles pueden invertirse y generar beneficios para docentes y discentes.

Más aún, como se ha apuntado antes, la voz de los alumnos puede ser una fuente de sugerencias enriquecedoras del curriculum, a nivel de actividades de aprendizaje, contenidos e inclusive formas de evaluación. Buenos proyectos de mejora curricular pueden surgir si tomamos el parecer de los alumnos en relación a los programas, a las normas, y a la experiencia vivida por ellos en el aula y en la escuela. A fin de cuentas, son las voces de nuestros alumnos las que nos pueden guiar sobre lo que vale la pena conservar, profundizar, mejorar o cambiar en el curriculum.

- d) Por un mínimo respeto a la diversidad de los alumnos.

Aunque muchos profesores concebimos a nuestros alumnos como personas y estudiantes diferentes, esa concepción parece no estar arraigada en la manera como ponemos el curriculum en práctica. Si en verdad concebimos a nuestros alumnos como seres diferentes, debemos entender que requieren de diferentes abordajes, estilos de enseñanza, materiales, tiempo, acompañamiento, cercanía y afecto. Una manera de conocer estas diferencias (para luego actuar en consecuencia) es haciendo audible la voz del alumno, algo que en muchas aulas y en muchas escuelas no ocurre. El monólogo de la cátedra del experto termina por aplastar el reclamo callado de los estudiantes porque reconozcamos y demos atención a sus diferencias.

Además, el reconocer y dar atención a las diferencias, ayudará al avance del alumno, no solo en el plano cognitivo, sino también en el socio-afectivo y en el relacional. No es de extrañar que el avanzar en estos ámbitos se asocie con una más decidida motivación por aprender y por involucrarse con el curriculum y con el profesor.

Más aún, considero que los profesores debemos atender más cuidadosamente a la diversidad de maneras que tienen nuestros alumnos de aprehender los contenidos curriculares, respetando el principio que en ocasiones hay más de una manera de llegar a un resultado, de resolver un problema, de concebir una situación o de proponer una alternativa. Duckworth (2000) ilustra el punto al relatar cómo al trabajar con alumnos el significado de la dividir 24 entre 8 obtuvo dos respuestas distintas. Un alumno respondía: '24 entre 8 significa que tienes 24 cosas y las acomodas de igual forma en 8 pilas y luego ves cuántos elementos tiene cada pila.' Pero otro alumno replicaba: 'No, más bien 24 entre 8 significa que tienes 24 cosas y las distribuyesen pilas que tengan 8 elementos.' Es obvio que ambos llegaron a la respuesta correcta por diferentes caminos. Pero sólo un maestro que haya reconocido la voz de cada alumno puede valorar su aportación. Más aún, solo así puede evitar el etiquetar a un alumno (usando el consabido 'estás mal', 'así no se hacen las cosas') y el suprimir iniciativa e inventiva. En palabras de Duckworth "esta es la forma de captar el interés y aprovechar la inteligencia de todos los alumnos, para que no perdamos la mitad. . . ni la décima parte de los jóvenes de nuestras escuelas."

e) Por un principio democrático.

Uno de los grandes cambios que se viven en el mundo y sobre todo en América Latina, tiene que ver con la formación y el apuntalamiento de las sociedades democráticas. No sólo como un sistema de gobierno, sino como se define en el Diccionario de María Molinar, como "la participación de todos los miembros de un grupo en la toma de decisiones." En esta tarea, la educación, y particularmente la educación escolar, tiene mucho que aportar. Enseñar a nuestros alumnos a dialogar, a escuchar al otro, a entender y evaluar puntos de vista diferentes, a valorar las opiniones individuales y los esfuerzos conjuntos, a formar grupos de trabajo en los que el respeto, la confianza y el cuidado sean valores permanentes, son tareas relevantes para vivir en un ambiente democrático. Y estas tareas relevantes tienen validez tanto en la vida social como en la vida escolar. Bien vale la pena vivir estos valores en le aula para luego articularlos con la vida en sociedad. O, como lo ha propuesto de la Garza (1999, p.16) al considerar que el vivir la experiencia de un salón democrático servirá a los alumnos como preparación para participar en democracia en la sociedad, ejerciendo valores y actitudes de diálogo, respeto, justicia, participación activa con la propia voz y con acciones coherentes con esa voz, empatía y solidaridad.

Puesta esta relación de educación y democracia en los términos de un adagio común en México, podríamos decir que la educación se mama, y la democracia también. Difícilmente estos valores y actitudes necesarias en un salón y en una sociedad democrática podrán ejercitarse si previamente no se ha reconocido la voz de los alumnos. El que ellos puedan expresar ideas, argumentos, propuestas, sentimientos y perspectivas es una condición necesaria para empezar a mamar esa educación democrática.

Siguiendo las ideas de Apple y Bean (1999, p.7)) propongo el trazar paralelismos entre las características de una democracia y aquello que a mi parecer debería perseguir una escuela y un aula interesada en vivir, perseguir y fortalecer la democracia. Para estos autores, algunas de las condiciones en las que se basa una democracia son:

- 1.- El flujo sin restricciones de ideas. . . que le permitan a las personas estar lo mejor informadas.
- 2.- Fe en el individuo y en la capacidad colectiva para crear posibilidades que lleven a la solución de problemas.
- 3.- El uso de la reflexión y el análisis crítico para evaluar ideas, problemas y políticas.
- 4.- Preocupación por el bienestar de las personas (los otros) y por el 'bien común'.
- 5.- Preocupación por la dignidad y por los derechos de los individuos y de las minorías.
- 6.- El entender que la democracia, más que un ideal a lograr es un conjunto de valores 'idealizado' que debemos vivir y por el que debemos guiar nuestras vidas.
- 7.- La organización de instituciones sociales para promover y extender la forma de vida democrática.

Cambiamos los sustantivos personas/individuos por alumnos y veremos qué apropiadas son estas propuestas para la educación escolar.

Sin embargo, poner en práctica estas condiciones no es una tarea sencilla. Implica trabajar concienzudamente en el campo de la implementación curricular como en el de participación y gobierno, tanto en el aula como en la escuela. Al implementar un curriculum en un aula en la que se honren las condiciones antes señaladas, habrá que escuchar e incorporar la voz de los alumnos. ¿Cómo hacerlo? Propongo las siguientes ideas:

- Primero que nada, ayudando a nuestros alumnos a articular esa voz. Es posible que las voces de nuestros alumnos estén ausentes del aula porque en gran medida los maestros no les hemos pedido que hablen, "pero aún si se les pidiera, quizás no pudieran responder de inmediato" . Erickson y Shultz (1992, p.482) Hay que conminarlos a que incorporen su voz al quehacer del aula.
- Incorporar esa voz al determinar qué debe estudiarse. No propongo que simplemente los alumnos decidan aquello que les viene en gana estudiar, ni mucho menos propongo que ellos de manera exclusiva decidan qué material se abordará. Más bien propongo partir del curriculum oficial (previamente revisado y ajustado por el profesor) e incorporar propuestas de los estudiantes, relativas a aquello que quieren y que necesitan. En suma, añadir contenidos relevantes que han sido propuestos, razonados y defendidos por los estudiantes. Obviamente, hacer esto implica una necesaria negociación entre los alumnos y sobre todo, entre el maestro y los alumnos. Además, implica el hacer ajustes pertinentes en la planeación y desarrollo del curso
- Incorporar temas transversales, que conecten con el mundo y con la experiencia de los alumnos.
- Esas voces emergentes de los alumnos pueden incluso trascender el espacio de un aula particular para solicitar que se incorporen al curriculum escolar materias que no están contempladas y que pueden ofrecerse en un régimen de optatividad, algo que poco se ha elaborado en la escuela media superior mexicana.
- Determinar, conjuntamente con los alumnos, cuál es su punto de partida, qué saben, y además qué quieren saber. Esto puede marcar una ruta para gestionar el desarrollo del curriculum.

- Especificar junto con los alumnos, cuáles eran los estándares de calidad en las actividades que desarrollen, y que esto sirva de guía para su desempeño.
- Incorporar módulos de autoevaluación y coevaluación en el sistema de evaluación de las actividades y del curso en general. Sería una contradicción pedirle a nuestros alumnos que hablen y discutan sobre qué hacer y cómo hacer, al tiempo que se les margina en el momento de qué y cómo evaluar.
- Buscar actividades de aprendizaje y técnicas que propicien el trabajo individual, el trabajo colaborativo, la investigación, la discusión, la puesta en común, la deliberación y la elaboración/presentación de trabajos, como espacios en los que la voz de un alumno es contrastada con la voz de otros, y en donde uno pueda al mismo tiempo aprender de otros y enseñar algo a otros (estudiantes y profesores). Valdría la pena explotar las posibilidades que ofrecen técnicas como el aprendizaje basado en problemas (PBL).
- Ofrecer actividades que permitan a los alumnos buscar información, seleccionarla, cuestionarla, y sobre todo analizarla, de manera que eviten la socorrida y simplificada práctica de 'copiar y pegar' que ofrecen las nuevas tecnologías. En una palabra, exhortarlos a que evalúen críticamente informaciones, ideas y posturas. Más aún, imbuir en ellos la necesidad de que cuestionen las informaciones que reciben, y no dejarse seducir sin más por lo que afirma la autoridad o el experto, aún si ese experto es el propio maestro.
- Buscar y ofrecer oportunidades didácticas tanto en actividades curriculares como en el trato relacional en el aula para hacer hincapié en el valor de la solidaridad y por un genuino interés por los otros, sobre todo en estos tiempos y en esta sociedad en los que parece primar el egocentrismo y el individualismo.

Si como profesores decidimos andar este sendero, quizás podamos reducir un poco la amargura que percibo en las palabras de Dewey (1938, p.49), cuando escribía:

De qué sirve ganar pedazos prescritos de información sobre geografía e historia, adquirir habilidades para leer y para escribir, si en el proceso el individuo pierde su alma, pierde su apreciación de las cosas que son valiosas. . . si pierde su deseo por aplicar lo que ha aprendido y, sobre todo, pierde la habilidad para extraer significado de sus experiencias futuras. . .

Todo lo anterior tendría que ver con el desarrollo e implementación de un currículum para la democracia, sobre todo en el ambiente del aula. Pero también hay un papel importante para los alumnos referido a su participación en procesos democráticos en el ámbito escolar. Me refiero por una parte a su activa participación en los consejos de estudiantes/sociedades de alumnos. Estas deberían ser mucho más que un comité pro-graduación y convertirse en centros de discusión, debate y generación de propuestas relativas a la vida estudiantil. Así concebidas, las sociedades de alumnos pueden ser laboratorios de participación democrática para los años y las actividades ulteriores a la escuela.

Junto con el punto anterior, estaría una mayor participación estudiantil en los órganos encargados de proponer y ejecutar políticas que inciden directamente sobre los alumnos. Apunto, por ejemplo, los comités disciplinarios, los comités de reglamentos y los comités que elaboran políticas escolares. En todos ellos abundan las visiones de administradores y profesores, pero casi siempre está ausente la perspectiva del alumnado. Mientras no se incorpore su voz a estas instancias,

los alumnos seguirán viviendo el doble discurso de una escuela que trata formarlos como ciudadanos en una sociedad democrática, al tiempo que les niega la participación en la discusión y en la toma de decisiones en asuntos que les incumben directamente.

En la misma vena, convendría que en la escuela existiese una figura análoga a la de un 'ombudsman' de los alumnos, que de manera independiente a la administración, velara por sus derechos e interviniera cuando estos fueran conculcados.

Los puntos anteriores pueden igualmente concretarse a nivel del aula, en donde el profesor debe dejar de emular a ese político mexicano que siendo presidente de la república proclamaba a los cuatro vientos, que ante los reclamos de la oposición "yo no los veo ni los oigo". Este es el epítome autocrático que está presente en muchos salones de clase mexicanos, quizás más o menos matizado, o bien cubierto por múltiples ropajes. Huelga decir que esta postura es en sí misma una perversa y poderosa enseñanza anti-democrática, que entre otras muchas cosas enseña a los alumnos que al ocupar una posición de poder, no se precisa 'ni ver ni oír' a los otros; que 'así es el orden natural de las cosas' y que a fin de cuentas 'el profesor es el experto que manda y los estudiantes los aprendices que deben obedecer'. Considero que es tarea de los profesores el desterrar estas actitudes y prácticas, no solo por sus efectos negativos inmediatos sobre los alumnos, sino también por los efectos que estas enseñanzas puedan tener en unos ciudadanos llamados a construir y consolidar una democracia que en México comienza a dar sus primeros pasos.

En suma, debería ser condición esencial en el aula y en la escuela ver y oír a nuestros alumnos. Verlos y oírlos con los ojos y los oídos del respeto, la tolerancia, la cooperación, el respeto a la diversidad y la equidad. Así podríamos sembrar la semilla de lo que Guttmann (2001) propone como una tarea esencial en la educación: promover la deliberación democrática entre los estudiantes. No solo es importante darles voz, sino también enseñarles a reflexionar y a cuestionar su mundo, llamándolos a la participación y al compromiso.

Estrategias de intervención. Alternativas para el cambio

Aunque hablar de estrategias de intervención sería un tanto ambicioso en este espacio, propongo las siguientes ideas que implementadas en el aula, pueden actuar como alternativas valiosas para el cambio. Las concibo en el ámbito del aula primero porque pueden ser fácilmente incorporadas y puestas en práctica, y en segundo lugar, porque es el aula el terreno en donde finalmente debemos aplicar las innovaciones. Tal y como lo conciben Fullan y Hargreaves (1992, p. 36) "con independencia de lo nobles, sofisticadas y lúcidas que sean las propuestas de cambio y de perfeccionamiento, se reducen a la nada si los profesores y las profesoras no las adaptan en sus respectivas clases y no las traducen a una práctica eficaz en el aula."

Así pues, considero que en el aula es factible y deseable:

1.- Presentar, discutir, y negociar el curriculum que se abordará en el curso, especialmente en lo relativo a los objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje y formas de evaluación. Solo así podremos evitar el que alumnos y profesores aborden un curriculum que les es ajeno y en no pocas veces distante. Hay que recordar que "cuando la palabra curriculum significa un mandato impuesto al maestro por otra persona, para que enseñe algo que el alumno debe aprender, quizás haya muy poco sentido de pertenencia por parte del maestro o del estudiante." (Erickson y Shultz, 1992, p.471)

2.- Establecer reglas y políticas de clase de manera conjunta entre profesor y alumnos, privilegiando: a) el bienestar de los estudiantes. b) el respeto por la dignidad y los derechos de cada alumno. c) el respeto por las minorías (y en el caso de México por las mayorías desfavorecidas económicamente) d) el enfatizar que en el curso existirán espacios y tiempos para la reflexión y la crítica de situaciones, ideas, y problemas. e) el que los alumnos participen en el desarrollo y puesta en práctica de valores y actitudes de respeto, colaboración, solución pacífica de conflictos, y aceptación de personas de diversos orígenes y niveles socio-económicos.

3.- Dar un tiempo y un espacio para que los alumnos expresen sus expectativas del curso, así como para que el profesor haga explícitas sus propias expectativas sobre los alumnos.

4.- A lo largo del curso, permitir la expresión por parte de los alumnos de cómo están viviendo y experimentando la clase. Similarmente, que el profesor pueda expresar cómo está siendo su experiencia con ése grupo en particular.

5.- Incorporar mecanismos de autoevaluación y coevaluación por parte de los alumnos, dando peso a estos tipos de evaluación en las calificaciones parciales y finales del curso.

6.- Incorporar mecanismos de evaluación del profesor por parte de los alumnos, sea mediante diversos esquemas de retroalimentación (diarios de estudiantes, diálogos individuales o grupales con alumnos, entrevistas con ex-alumnos) o mediante cuestionarios de evaluación del desempeño docente.

7.- Incorporar, frente al esquema tradicional de clases magistrales, la solución de problemas o el aprendizaje basado en problemas (PBL) que permitan la participación, el trabajo en equipo, la puesta en común, la discusión y la presentación pública de resultados.

8.- Crear espacios para la toma de decisiones conjuntas, donde previamente haya tenido lugar una discusión y una negociación.

9.- Tomar partido por las actitudes y los comportamientos que han de prevalecer en un espacio en que se pretende educar para la democracia. Santos –prologando la obra de Yus (2000, p. 9)– pone sobre la mesa esas múltiples lecciones que damos los profesores en un salón:

de respeto (o de falta de respeto), de ayuda (o de insensibilidad), de autoestima (o de desprecio por sí mismo), de igualdad (o de discriminación). . . de sensibilidad (o de brutalidad), de ilusión (o de pesimismo). . . de compromiso social (o de egoísmo), de compañerismo (o de desunión). . . de escucha (o de desatención), de atención a la diversidad (o de homogenización), de justicia (o de parcialidad). . .

Creo que los maestros debemos movernos decididamente hacia una dirección en cada uno de estos continuos si queremos en verdad escuchar a nuestros alumnos, dejarles hacer oír su voz, y a fin de cuentas, hacer una diferencia en su formación y en sus vidas.

Ahora bien, no creo suficiente tener una actuación en esta vena a nivel de aulas individuales. Se debe intentar también intervenir a nivel de escuela, y de agrupaciones de escuelas. Aunque de entrada estas intervenciones pueden ser más difíciles de llevar a cabo, deben plantearse e intentarse. Como rasgos de estas intervenciones, apunto, siguiendo a Beyer y Liston (2001, p. 199-204), a Apple (1996, p. 149) y a Apple y Bean (1999, p. 7):

- * Cultivar el sentido de comunidad, para hacer frente al sentido individualista que permea tantos espacios actualmente. Primar la cooperación en la escuela sobre la competencia.
- * Respetar y valorar el desacuerdo, las ideas diferentes, el conflicto intelectual y la empatía, entre los estudiantes, entre el profesorado y entre alumnos y profesores.
- * Valorar y reconocer al mismo tiempo que entre las personas (alumnos, maestros) existen intereses comunes, planes de acción conjuntos, y esquemas de colaboración.
- * Fomentar siempre el cuidado de, el interés por y los vínculos entre las personas que forman la escuela.
- * Defender y ampliar los principios de la dignidad humana, la comunidad, la justicia social y la equidad.

Hablar de incorporar la voz del alumno en el desarrollo e implementación del curriculum (entendido este como lo propone Rué: como norma, como programa y como experiencia) genera un buen número de cuestiones que pueden ser abordadas en ulteriores investigaciones. Planteo las siguientes:

1.- ¿Qué tanta voz y poder de decisión pueden y deben tener los alumnos en el desarrollo e implementación del curriculum? ¿Cómo equilibrar esta deseable participación e incorporación del alumnado con la autoridad profesional y experiencial de los docentes?

2.- ¿En qué escuelas conviene incorporar mecanismos de participación estudiantil en el desarrollo e implementación del curriculum? ¿En universidad, enseñanza media superior, enseñanza media o primaria? ¿En escuelas urbanas o rurales? ¿En ricas o pobres? ¿Privadas o públicas? ¿Qué justificaciones se esgrimen al dar respuesta a estas interrogantes?

3.- ¿Qué efectos reales en la comunidad inmediata y en la sociedad en general irán apareados con una mayor participación democrática en las escuelas? ¿Se apprehenden los procedimientos, las habilidades y los valores de una educación democrática y se ponen en práctica fuera de la escuela? ¿En qué formas?

4.- ¿Cómo incorporar en esta tarea reflexiva-deliberativa-participativa a otros profesores, a la dirección, a los administradores, a los padres de familia y a los políticos?

5.- Estudiar ampliamente aquellas escuelas en donde se ha incorporado la voz de los alumnos al curriculum (ver, por ejemplo las referencias dadas por Apple y Bean en *Democratic Schools: Lessons from the Chalk Face* y en *The Coalition of Essential Schools CES* <http://www.essentialschools.org>) e investigar qué estrategias son aplicables al contexto particular de una escuela mexicana.

6.- Evaluar objetivamente la naturaleza y el grado de mejoras asociadas a una mayor participación del alumnado en la implementación del curriculum. Determinar si existen mejoras en el clima del salón, de la escuela, en la participación escolar y comunitaria, e inclusive en los resultados académicos.

Obras citadas

- AINSCOW, M. et. al. (1991)** *Hacia escuelas eficaces para todos*. Madrid : Narcea.
- APPLE, M. (1996)** *Política cultural y educación*. Madrid : Morata.
- APPLE, M. Y BEANE, J. (1999)** *Democratic Schools: Lessons from the chalk face*. Buckingham: Open University Press.
- BEYER, L. Y LISTON D. (2001)** *El Curriculum en conflicto*. Madrid : AKAL
- DE LA GARZA, M.T. (1999)** *Educación y democracia: Aplicación de la teoría de la comunicación a la construcción del conocimiento en el aula*. Visor
- DELORS, J. (1996)** *Informe Delors. La Educación encierra un tesoro*. Madrid : UNESCO-Santillana
- DEWEY, J. (1938)** *Experience and education*. Bloomington : Kappa-Delta-Pi
- DUCKWORTH, E. (2000)** *Cuando surgen ideas maravillosas (y otros ensayos de enseñanza-aprendizaje)*. Barcelona : Gedisa
- EDUCATORS FOR SOCIAL RESPONSIBILITY**. <http://www.essentialschools.org>
- ERICKSON, F. Y SHULTZ, J. (1992)** "Student experience of the curriculum" en Jackson, Ph (1992) *Handbook of research on curriculum*. New York : McMillan.
- FULLAN, M. Y HARGREAVES A. (1992)** *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Madrid : MCEP.
- GIMENO, J. y PEREZ, A. (1993)** *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid : Morata
- GUTTMAN, A. (2001)** *La educación democrática: una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- HARGREAVES, A. (1999)** *Profesores, Cultura y Postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid : Morata
- MARCHESI, A. Y MARTIN E. (1998)** *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza editorial.
- MARTIN, M. (1995)** *Planeación, administración y evaluación de la enseñanza*. Monterrey : ITESM (manual policopiado).
- RUDDUCK, J. Y HOPKINS, D. (1986)** *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid : Morata.
- RUE, J. (1996)** "Currículo, concepciones y práctica" en *Cuadernos de Pedagogía*. Diciembre :253. pp. 58 – 64.
- YUS, R. (2000)** *¿Qué se debe enseñar en la escuela de hoy?* Madrid : Ladus.