

La realidad educativa para ser interpretada correctamente precisa incluir la perspectiva del alumnado, su implicación sustantiva abre y amplía las posibilidades del trabajo escolar además de propiciar la educación como un derecho social definido por la participación. La inclusión de las voces del alumnado diversifica y pluraliza las perspectivas a la hora de adoptar decisiones, sin que ningún sector, pueda, capitalizarlas en exclusividad. Diálogos, negociaciones y debates están llamados a constituir el núcleo duro de una escuela pretendidamente democrática.

Escuchando al alumnado: el ruido del profesorado y de la familia como mediadores

pp. 415-53

Juan Bautista Martínez*

Universidad de Granada

“¿Cómo podemos reclamar un sentido de la escuela como un entorno en el que viejos y jóvenes podamos trabajar juntos, con propósitos y proyectos compartidos de una vida comunitaria? ...la respuesta se encuentra en la construcción consciente de la escuela como una comunidad en la que está presente la gente joven, así como a través de las acciones y caracteres de sus miembros de mayor edad” (Kaplan, 2000; p. 100).

ción natural a los colegas, lo que resulta poco formativo, porque la resistencia del sector del alumnado puede recrear discursos reproductores de sexo, edad, clase o cultura. Debe, pues, construirse un sentido nuevo de la comunidad, en la que el alumnado sea considerado en su condición plena de ciudadanía con la ayuda de padres y profesorado.

Introducción

Como punto de partida, reconocemos las actuales condiciones de escolaridad existentes en nuestro país para escuchar e interpretar lo que el alumnado dice. Los adultos hablamos de nosotros mismos cuando interpretamos las pretensiones y perspectivas del alumnado, el cual reconoce –según las investigaciones citadas más adelante– que sus voces resultan apagadas y sus derechos civiles mermados. Las actuales atribuciones de autoridad a los padres y al profesorado producen un espacio excluyente y fragmentado relegando la forma-

La investigación de la perspectiva del alumnado en nuestro país: entre el desconocimiento y la desconsideración

Conocer la voz del alumnado, sus opiniones libremente manifestadas, la perspectiva que tienen ante la enseñanza y el aprendizaje, saber de sus percepciones o sentimientos relacionados con el trabajo escolar o con la vida del aula es algo todavía poco conocido y desarrollado. La información acerca del alumnado se ha obtenido más desde premisas de consi-

* Correo electrónico: jbmr@ugr.es

deración del mismo como objeto de estudio, que como sujeto que hace llegar propiamente sus opiniones más independientes. La voz del alumnado se ha visto mayoritariamente mediada e interferida por otros sectores, convicciones y mecanismos que han borrado la propia identificación del sector. Se han obtenido muchos datos relativos a formas de operar psicológica y cognitivamente, pero no se ha dado importancia al pensamiento del alumnado como individuos o ciudadanos con derechos, responsabilidades e identidades reconocibles. Los estudios psicológicos procedimentales o instrumentales han orientado el conocimiento del sector y apenas se han investigado las perspectivas y pensamientos desde el valor de la identidad de los mismos.

Hemos presentado en Martínez (1998, 1999) estudios de caso en los que aparece el contenido de la representación simbólica del alumnado y se recogen sus metáforas, discursos y teorizaciones acerca del proceso de enseñanza aprendizaje vivido por ellos. Estos estudios permiten visibilizar al alumnado, sin embargo obtener más información válida acerca de las pretensiones y comprensión de este sector debe ir junto a la reivindicación progresiva de su presencia en las estrategias educativas, en sus decisiones y en su construcción como colectivo diverso y autónomo. Se trata de acabar con la presentación de un colectivo desigual, no reconocido y anónimo del que hay construidos estereotipos y del que se tienen prejuicios históricos discriminadores.

No obstante, los estudios cualitativos más adecuados para conocer la narrativa de este conjunto de individuos escolarizados tampoco han sido abundantes. De manera que el paradigma centrado en el profesor ha dominado y sustituido la falta de otra visión, de otra mirada. Aunque podemos comprobar que ya hay más estudios de casos, grupos de discusión o entrevistas en profundidad con este colectivo que permiten una mayor visibilidad, sin embargo, todavía no llegamos a un porcentaje mínimo comparable a los obtenidos del sector docente.

Muchos cuestionarios se han realizado a este colectivo para demandarle opiniones o con-

vicciones, sin embargo, el uso funcional de los mismos, la provisionalidad o falta de persistencia de las opiniones, la desviación del objeto científico hacia finalidades no de reconocimiento han inutilizado el valor de los mismos.

El carácter inductivista de la formación del alumnado, la persistencia de los enfoques tradicionales y técnico sobre el currículum, la ausencia del contenido cívico en la formación del alumnado, el desencuentro mantenido entre profesorado, padres y alumnado en los centros y el desenfoco científico unido a la ausencia de información significativa y relevante de la fuente de datos más reconocida en la visión paidocéntrica son factores que impiden un reconocimiento suficiente de la perspectiva del alumnado.

Pocas son las investigaciones existentes en nuestro país acerca de la participación del alumnado y poco significativas junto a la saturación de los estudios acerca del pensamiento, conocimiento, perspectivas del profesorado y sus percepciones. No obstante, respecto a nuestro objeto de estudio, destacan los trabajos más significativos de Fernández Enguita (1993) Martínez Rodríguez (1998, 1999), Gil Villa (1995) y Santos Guerra (1997). Tal y como se demuestra en estas investigaciones la participación del alumnado está disminuida, por tanto parece lógico que la visión y el pensamiento de los mismos sea desconocido, lo cual afecta gravemente a la comprensión de las relaciones de enseñanza aprendizaje. Atribuir la voz apagada del alumnado a las condiciones que afectan a su desconsideración y desigualdad es un punto de partida necesario para poder tomar como objetivo el identificar lo que piensan, lo que sienten y lo que hacen. El conjunto de estos trabajos concluyen una realidad explicativa basada en las siguientes consideraciones:

– Se admite la existencia de un descontento general de los escolares aunque no puede manifestarse abiertamente. El alumnado presenta al profesorado como culpable de su insatisfacción. La realidad escolar se ve clásicamente como un trueque entre insatisfacciones presentes y compensaciones futuras, teniendo la formación un carácter instrumentalista par la obtención del trabajo.

– El alumnado mayoritariamente no participa en los ámbitos escolares necesarios: no lo hace en los procesos internos del aula (ni en la metodología, ni en el ritmo de trabajo, ni decide contenidos o estrategias); no participa activamente en los Consejos Escolares, no realiza mayoritariamente reuniones propias o asambleas, y cuando lo hace no son independientes se llenan y se saturan por parte de las ideas, intervenciones y decisiones del profesorado.

– El sistema de representación por delegados/as supone una representación del profesorado más que una delegación del alumnado. Y el alumnado, individualmente, considera que la poquísimas participación del alumnado es ineficaz ante la toma de decisiones.

– Se comprueba en la mayoría de los centros una consideración hacia este sector que supone la identificación del alumnado a partir de teorías del déficit claramente segregadoras, integradas en nuestra práctica escolar cotidiana y asumidas como conjunto culpabilizador del alumnado.

– No se introducen mecanismos, contenidos o estrategias de educación cívica que permitan progresar en el desarrollo de la voz del alumnado y en su implicación decidida en los procesos de aprendizaje, como colectivo sujeto a un ordenamiento escolar muy sofocante.

– La hegemonía del profesorado en la explicación y comprensión de la actividad escolar anula sistemáticamente los diferentes y variados intentos y perspectivas de cambio desarrolladas tímidamente por el alumnado. El poco tiempo que permanece éste en la institución frente a la persistencia y experiencia del profesorado desigual el grado de participación institucional. El profesionalismo docente inserto en un fuerte protagonismo arrolla el desarrollo de los derechos básicos ciudadanos en las aulas.

– El alumnado se refugia y se distancia en la medida de lo posible de la institución escolar, reafirmando sus procesos de formación y educación en el contacto con los colegas y en clara resistencia a las imposiciones escolares. Y, al mismo tiempo, se aleja de la institución familiar para sus actividades más independientes y personales.

La solución de la participación como principio orientador de la pedagogía moderna y sus

primeros logros legales en la LODE ha dado paso a una aristocratización de las decisiones escolares y a una desregulación que mantiene las condiciones y situaciones de partida y que reifica las rutinas autoritarias.

Cómo afectan los modelos de Estado al papel del alumnado en la escolarización y desarrollo del currículum

La constitución del aparato de Estado afecta a la organización y al establecimiento de las competencias de sus servicios públicos como la educación y la sanidad. Del mismo modo la intervención de los individuos queda marcada bajo códigos de consideración social de los mismos. El alumnado como grupo o “sector” se ve limitado a un papel concreto en el reparto de responsabilidades y funciones. Esta función evoluciona en los cambios que se producen en la organización del sistema educativo y en el desarrollo de los currícula en los centros.

En este sentido, la organización del Estado afecta a la autoridad educativa misma, a la atribución de funciones a las instituciones concretas. Así, la familia, el sistema educativo, los individuos concretos se ven revestidos o no de cierta autoridad en las funciones educativas.

Ni el Estado a través de su estructura y organización, ni las familias, aunque históricamente en todos los países adquieren ciertas tradiciones limitadoras, pueden (ni deben) monopolizar la educación pues no existe una autoridad infalible. Se ha comprobado el peligro de poner toda la responsabilidad en el Estado y en las familias. El bienestar del individuo alumno/a no se asegura por la libertad de los padres a responsabilizarse de la educación de sus hijos/as o en la del profesorado “experto” que pretende desarrollar una aparente y supuesta “neutralidad”. Muchas pedagogías justifican estrategias educativas basadas en la promesa del bien futuro del alumnado, robándole su capacidad de comprensión y de deliberación de los propios aprendizajes.

Para una construcción progresiva de un Estado democrático de la educación las tres teo-

rías que responsabilizan al Estado, a las familias o al individuo de la educación son erróneas, ninguna aporta una fundamentación adecuada de la autoridad educativa, aunque cada una de ellas contiene una parte de verdad (Guttman, 2001). Un Estado democrático tiene que asegurar el derecho de los padres a facilitar unas concepciones concretas de buena vida a la vez que permitir que los hijos e hijas puedan conocer otras formas de vida diferentes a las que se imponen en las familias. Al mismo tiempo, un Estado democrático puede predisponer a los individuos a aceptar aquellas formas de vida que hagan compartir los derechos y responsabilidades de la ciudadanía en una sociedad democrática.

[48]

“Al autorizar (pero no exigir) a los Estados democráticos y a las familias a predisponer a los niños hacia formas de vida concretas, integramos la idea del Estado familia y del Estado de las familias en una teoría democrática de la educación. Pero no evitamos necesariamente la debilidad de ambas teorías al apoyar la imposición de una conciencia no crítica en los niños. Para evitar esta debilidad, un Estado democrático debe ayudar a que los niños desarrollen la capacidad de entender y evaluar concepciones competitivas de buena vida y buena sociedad. El valor de la deliberación crítica entre buenas vidas y buenas sociedades puede ser negado por una sociedad que inculque a sus niños una aceptación acrítica de cualquier forma o formas concretas de vida (política y personal)”. (Idem, p. 65)

Así, pues, los modelos de reparto de responsabilidades al Estado, a las familias y a los individuos permiten, a veces, que los niños-alumnos no tengan las condiciones suficientes para poder desarrollar un espacio propio de decisión que parta del conocimiento crítico de las formas de vida diferentes y permita la deliberación necesaria para comprender posiciones alternativas que impidan la represión o la discriminación. En este sentido, el principio general que nuestra autora defiende es que:

“Todos los ciudadanos deben ser educados de tal manera que tengan oportunidad de formar parte de la definición autoconsciente de la estructura de la sociedad... que los niños tengan la capacidad de evaluar aquellos estilos de vida más favorecidos por la autoridad de los padres y del Estado”. (Idem, p. 67).

Debemos de encarar definitivamente esta situación ya que la educación supone compartir sociedad entre individuos que no comparten una concepción particular de vida. Una sociedad democrática debe permitir compartir derechos y ciudadanía entre individuos variados, adultos o niños, profesorado o padres, creyentes o agnósticos, hombres o mujeres, alumnos o directivos. Es aquí donde la responsabilidad de permitir que el alumnado pueda deliberar sobre las diferentes concepciones, conocimientos, perspectivas o creencias, representa el eje fundamental de la educación (democrática). No podemos transmitir nuestros sistemas organizativos, nuestros contenidos, nuestro modelo de sociedad sin una posibilidad de valoración crítica o de una deliberación en la que gente de diferente posición, estatus, experiencia o edad, pueda pensar en lo que le supone, personal o colectivamente, tomar una decisión.

Todos los aspectos comentados afectan, entre otras, a dos cuestiones fundamentales: al tipo de conocimiento y a su forma de presentación al alumnado en cuanto a que podemos dar los conocimientos como dados, y a las estrategias que facilitamos al alumnado para que pueda deliberar tanto en el contenido de su trabajo como en la forma de desarrollarlo. Una actitud paternalista con el alumnado en la selección de los contenidos, su presentación acrítica, la descontextualización de los conocimientos, permitirá impedir que pueda tomar decisiones conscientes para el beneficio propio y el de la sociedad. La estructura y modelo de organización de la educación viene afectada fuertemente por la propia concepción del Estado y de las autoridades representadas. La forma de intervención de padres, alumnado y profesorado son muy relevantes para asegurar una educación que socialice sin exclusiones y eduque desde la autonomía sin represiones. En este sentido Whitty (2001) se pregunta oportunamente.

“Hasta qué punto las nuevas reformas están fomentando realmente tales identidades pedagógicas es algo que necesita de más amplias exploraciones teóricas y empíricas. Tales exploraciones nos exigen examinar tanto la forma como el contenido, el mensaje y el medio, la yuxtaposición de diferentes tipos

de conocimiento y las formas complejas y diferenciales mediante las que el conocimiento escolar se relaciona con los mundos cotidianos de los estudiantes escolares. La complejidad y las contradicciones de las recientes evoluciones pueden llegar a dificultar las cosas aún más de lo que pareció en la década de los setenta, pero hay que abordarlas si queremos comprender de qué formas las políticas actuales sitúan las asignaturas y cómo se pueden desarrollar estrategias alternativas efectivas para fomentar identidades prospectivas “progresistas”, en lugar de conservadoras”. (Idem, p. 129).

Nos recuerda el autor, al mismo tiempo, la necesidad básica de replantear la identidad de los estudiantes en la actualidad, cuestión básica que nos permitiría abordar otras estrategias pedagógicas desde otros supuestos y consideraciones sociales del alumnado.

La pérdida de los derechos civiles y políticos del alumnado. Una prueba para las teorías de los derechos

En otra investigación hemos demostrado la pérdida en el ámbito escolar de ciertos derechos básicos del alumnado. Junto a estos datos empíricos no encontramos que en el debate de los derechos individuales o colectivos en la escuela hay una posición predominantemente admitida por la que se mantiene que los derechos humanos son exclusivamente para los adultos capaces de decidir. Por el contrario, estamos convencidos y se puede justificar legalmente que el alumnado en la infancia es un ser humano, una persona en una etapa de su vida que podemos comparar con otras como la vejez o la juventud pero que no implica una reducción de derechos ni de su esencial existencia como humano. Es cierto que en el derecho público los menores de edad no tenían la autonomía suficiente como para ser considerados titulares de derechos expresarse, asociarse o reunirse, o derecho de sufragio.

Históricamente, la minoría de edad, que coincide con las edades más propias de la vida como alumno/a de la mayoría de la población, era considerada por el antiguo Código Civil en el art. 32, junto a la demencia o imbecilidad, la

sordomudez, la prodigalidad y la interdicción civil como restricciones de la personalidad jurídica y declaraba que los que están en alguno de esos Estados son susceptibles de derechos y aun de obligaciones. Se regulaban las restricciones de la capacidad de obrar (no de la personalidad) ante las que se presentaba la representación institucional de la patria potestad o de la tutela. El problema de la proclamación de la mayoría de edad en un tramo de años capacitaba para ejercer ciertas actividades. Por encima de estos supuestos, la Constitución establece la plenitud de los derechos políticos a los 18 años cumplidos.

En los desarrollos constitucionales se propone un dilema sobre los derechos de los padres a decidir los valores que gobiernan la socialización de sus hijos, lo que supone un pluralismo organizado de centros públicos y privados, contra el derecho del niño a encontrar la sociedad pluralista dentro de la educación pública. Desde la defensa del neoliberalismo más privatizador se olvida la función del Estado, su misión redistributiva y el control real del desarrollo de los ciudadanos a la educación. En este sentido, es bueno recordar que:

“Es el Estado el que ha rescatado al niño de la dominación patriarcal y de la tiranía de la familia, es el Estado el que ha liberado al ciudadano de los grupos feudales y más tarde de los grupos comunales; es el Estado el que ha liberado al artesano y a su maestro de la tiranía gremial (Durkheim, 1957). ¿Acaso han pasado ya los tiempos del papel del Estado como una fuerza democrática? ¿Olvidamos acaso que sólo donde impera la democracia política se pueden formar todos los ciudadanos, y en consecuencia las diferentes fuerzas sociales, sobre la base de la democracia política, de modo que sólo en el Estado se pueden encontrar y comprometerse en las decisiones alcanzadas de acuerdo con las relaciones de poder existentes? La democracia política ofrece las condiciones necesarias para emprender las políticas reformistas y también conservadoras, dentro de los aparatos del Estado”. (Englund, 2000; pp. 24-25).

Si admitimos la clásica concreción de los derechos civiles (los necesarios para la vida y libertad individual de la persona, de su pensamiento, de expresión de las creencias, derecho a la justicia y a la propiedad privada), los derechos políticos (participar en la política, vida so-

cial u cultural, y en las votaciones como elector de sus representantes, manifestarse, asociarse) y los derechos sociales (a la educación, la sanidad, salud, vivienda, pensiones...), todos ellos suponen un conjunto básico que exige la necesidad de integrarlos en una nueva clase de derechos de la ciudadanía.

La participación política está ausente del alumnado, no tiene edad para votar y los espacios políticos básicos quedan fuera de sus decisiones. La formación política que podría sustituir la ausencia de ámbitos de decisión política está fuera de la escuela y de la familia. Por tanto, si hay un grado bajo de ejercicio de los derechos políticos que se confieren institucionalmente, si no hay votaciones ni intervención en asociaciones políticas, ni asistencia a actos políticos, si los menores no pertenecen a movimientos o asociaciones, si no hay presencia en la política local, ni reflexión de la organización de la ciudad, entonces hay un vacío injustificado en la formación de los individuos.. Si la cultura política es no participante la legitimidad respecto a la autoridad, las obligaciones políticas y a otros aspectos de las decisiones es dudosa.

Ha habido muchos debates en torno a los límites o comienzo de la edad civil así como los de la edad penal. Parece que si se elevaba la edad penal por debajo de ella no cabría ninguna aplicación penal. En España se encontró la "solución" de que el derecho aplicable al menor de dieciocho años sería de carácter educativo, pero al fin y al cabo penal. Parece que el derecho penal preventivo es más resocializador basado en la defensa social por el que se antepone esa defensa social a las necesidades educativas. Hay quien defiende la necesidad de mantener que la criminalidad juvenil no existe. El relajamiento de la culpabilidad en el Derecho penal de menores se da por la opción de culpabilidad + inmadurez + necesidades educativas.

"Tal relajamiento, como decimos, es un auténtico reto para los juristas positivistas (proclives a soluciones unívocas), quienes por fuerza habrán de cambiar actitudes mentales, y un signo del futuro (también en el Derecho penal operan los sustitutos penales). Ese futuro puede resumirse así: el penalista no se verá obligado a pronunciar la culpabilidad, pudiendo no hacerlo, pero tendrá que contar con

otras fuentes del Derecho, las ciencias y, sobre todo, lo que hay detrás de las ciencias como la Pedagogía, es decir, más humanidad en las fórmulas jurídicas tradicionales" (Cuello Contreras, 2000; p. 159).

Defender que la inocencia no comporta inmadurez o que la incapacidad del niño/a no es privativa del mismo debiera alentar a otras reflexiones. Tradicionalmente, la inmadurez o incapacidad atribuible al alumnado ha sido la justificación del derecho penal de la infancia, sin embargo, parece necesario no establecer ciertas correlaciones negativas que nos lleven a incapacitar al alumnado para la práctica de sus derechos y sus deberes desde una óptica no tan paternalista. Esto significa que hay que asumir los derechos totales de los alumnos y también reconocer que los derechos son un proceso social y no sólo jurídico. Procacci (1999), en García y Lukes afirma que los teóricos de lo jurídico tienden a establecer una oposición excesivamente simple. A la vaguedad de la literatura sociológica sobre modernización y democratización oponen una definición rígida de ciudadanía en su sentido original de pertenencia a la comunidad política como si no se hubieran producido cambios significativos en esa comunidad y en la pertenencia a ella.

"Así, ciudadanía y derechos de los ciudadanos no se limitan a expresar vínculos de pertenencia; se modifican junto con las condiciones cambiantes, con las expectativas y criterios precisos para ejercitar la condición de ciudadano" (Idem. p. 16).

Las condiciones de los derechos sociales se considera no como un conjunto de derechos más, suponen una nueva introducción de la práctica del bienestar y exigen redistribución de riqueza y prestaciones sociales como pertenecientes a un colectivo o grupo; el alumnado con posibilidades de responsabilización amplia y riesgo compartido. Por tanto, los derechos sociales añaden una perspectiva nueva al papel del Estado respecto a la educación de los menores, sin las trabas y las limitaciones, a veces, de otro tipo de derechos.

Así, pues, la alternativa queda, por una parte, en el reconocimiento de la función educativa preventiva en el caso extremo de aplicación de los derechos penales. Pero, por otra, en el desa-

rollo completo de derechos civiles al alumnado así como en el reconocimiento de los nuevos derechos sociales.

Aprendiendo de los estudiantes sobre la representación, la identidad y la comunidad

Lejos de defender que la estructura participativa presentada a los estudiantes en la mayoría de centros de Primaria y de Secundaria españoles como único espacio de intervención apostamos por recuperar sus voces sobre las experiencias educativas, su cultura y sus expectativas. Es necesario demostrar, como hace Shields (1999), que los estudiantes se identifican a sí mismos de manera totalmente diferente a la representación que los educadores hacen de ellos. Existe una confrontación de percepciones y comprensiones que hay que interconectar de manera que nos sirvan para construir una comunidad que respete las diferencias antes que imponga la homogeneidad. Ésta probablemente es la clave para poder entrar en una nueva concepción de la comunidad escolar.

En nuestro país la preocupación de alentar la participación de toda la comunidad educativa se volcó en una nueva estructura de participación surgida en la LODE e inspirada en las demandas políticas de la transición española. Pero, el reconocimiento de la heterogeneidad de intereses y colectivos no parecía ser un punto necesario para la organización escolar. Antes, bien, las convicciones rondaban en torno a las tesis básicas de la modernidad alentando valores comunes, modelo de sociedad igual para todos, democracia conseguida a través de las vías políticas tradicionales. El reconocimiento de la diversidad nos permite abordar una comprensión diferente sin negar el punto de partida básico de aspirar a una democratización de los centros escolares, no sólo como estructura organizativa instrumental, sino como contenido y procedimiento educativo básico.

En esta línea, hemos desarrollado algunas ideas relativas a la negociación como principio básico de gestión y acción de los centros, tanto en el ámbito de las aulas, negociación del currí-

culo, como en el de las decisiones más comunitarias (Martínez, 1999). En una comunidad con tradiciones diferentes y experiencias diversas en sus miembros nada más lógico que aceptar los valores de sus diferentes miembros y mantener las interacciones que permitan una organización diferente del centro. Por eso, escuchar las voces de los estudiantes en los centros educativos nos permite construir una comunidad nueva con ingredientes nuevos y más democratizadores. Las relaciones son importantes con este contenido, los aprendizajes son diferentes. Para ello, en otro lugar hemos aportado la necesidad de indagar las teorías y conjunto de metáforas del alumnado, sus explicaciones acerca de la vida del aula de fuera de ella, acerca de sus sentimientos y comprensiones (Martínez, 1998). Considerar dos partes importantes de la formación de la identidad, una la mirada que realizamos sobre nosotros mismos y otra la representación que otros hacen de nosotros, tiene profundas implicaciones para comprender las escuelas desde un sentido diferente y emergente de la comunidad escolar. El saber cómo otros nos representan afecta a la propia construcción de nuestra mirada. En este sentido, los problemas de cómo los estudiantes son descritos reside en los estilos de vida de ellos mismos antes que en las interacciones de culturas y experiencias entre estudiantes, profesorado, administrativos y sistema escolar, como afirma Shields (1999). El peligro está en que en el sistema se cultiven formas y roles burocráticos o procedimientos que inhiban el progreso o el diálogo que hace visualizar los conflictos.

“Nosotros no podemos asumir que porque somos educadores comprendemos cómo los estudiantes construyen su propia identidad. Nunca podremos asumir que nosotros los vemos como ellos se ven a sí mismos. O que nosotros conocemos, sin consultas o diálogo, lo que les ayuda a tener éxito o fracasar”. (Idem, p. 109).

Los estudiantes cuando hablan de sí mismos se describen de forma muy diferente a como lo hacen los profesores, de manera que recogen y describen ejemplos de la fragmentación de sus vidas, de la fragilidad de su personalidad, de la incertidumbre de su conciencia cultural y de las

percepciones en conflicto acerca de su experiencia educativa y escolar. También reconocen sus recursos familiares así como su cultura y tipo de lenguaje para tener éxito en las escuelas. Admiten y expresan la aceptación de diferentes culturas que chocan con los límites de otras pero con quienes hay que negociar. La disonancia nos permite buscar soluciones. Escuchando a los estudiantes se puede replantear el por qué de los fracasos escolares, las causas de la motivación o desmotivación para aprender. Todo ello nos permite justificar de nuevo la necesidad de que expongamos de nuevo cuáles son las representaciones que tenemos actualmente de nuestros estudiantes, especialmente por parte de los padres y de los educadores, de manera que logremos intercambiarlas con las propias de los estudiantes. Un diálogo mantenido en el intercambio de estas representaciones nos permitirá comprender mejor la actividad y el trabajo escolar. La variedad de perspectivas, intereses y representaciones nos darán nuevas explicaciones históricas y nuevas comprensiones de las tradiciones. Al mismo tiempo, nos facilitará el reconocimiento de los estereotipos existentes sobre los estudiantes.

Se trata, en definitiva, de aspirar a crear una comunidad en la que los roles de los estudiantes sean reconocidos, una comunidad con más variedad de actores, estilos e intereses. Una comunidad llena de comprensiones variadas acerca de la vida, de los ciudadanos/as y del trabajo escolar.

En esta comunidad las relaciones entre el profesorado y alumnado son decisivas. Como dice Kaplan (2000, p. 90) en términos democráticos, la función de la escuela no es dar a los jóvenes ciertas cosas que deben aprender. Es preferible que la curiosidad natural pueda inducirles a la reflexión acerca de los significados y las consecuencias de sus acciones. Aportarles estímulos efectivos y bien considerados, darles algo que hacer. La relación entre profesor y alumno es democrática cuando ambos confrontan problemas significativos para ellos. En lugar de aislar una cierta parte del programa como responsable de instilar o encauzar carácter, la visión democrática es más expansiva e

inclusiva: todas las partes de la educación son morales porque la actividad conjunta define y configura el carácter. Pero, según el autor, la enseñanza lo que debe hacer es proporcionar oportunidades para que los alumnos piensen acerca de los problemas a los que se enfrentan, provocar respuestas en vez de dictar comportamientos o imponer ideas. Todo ello, parte de la consideración del alumnado como ciudadano/a, respetando su historia y siendo consciente de sus necesidades.

Para finalizar

Demostrar la necesidad de contar con la presencia del alumnado en la interpretación de la realidad escolar a la vez que promover cada vez más un grado de implicación e intervención importante por parte del sector del alumnado, definido desde su diversidad y heterogeneidad más evidentes, es el paso imprescindible para desarrollar las labores de enseñanza y aprendizaje. Ahora bien, percibir e identificar otro colectivo y otra forma de identidad —la del conjunto de individuos— alumnos individualmente considerados— facilita el intercambio necesario de experiencias en torno a la propia formación del profesorado. Cuanto más se reconozcan las posiciones del alumnado respecto a todos y cada uno de los problemas de escolarización, más evidentes y variadas serán las posibilidades de trabajo escolar. Al margen del sentido común que pueden tener estas afirmaciones y de la racionalidad de su propuesta, nos jugamos también el desarrollo adecuado del derecho a la educación como derecho social de los individuos alumnos.

En cualquier caso, las responsabilidades de sacar al alumnado a la esfera social y pública afecta al propio colectivo del profesorado, al de investigadores sociales y educativos, a las familias y al propio liderazgo político y social, sin dejar de admitir que ni padres, ni Estado, ni individuo resuelven parcialmente la adopción de las decisiones o la reducción de la autoridad a uno de los sectores.

REFERENCIAS

- CUELLO, J. (2000). *El nuevo derecho penal de menores*. Madrid: Civitas.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- ENGLUND, T. (2000). La educación como un derecho ciudadano, un concepto en transición: Suecia en relación con otras democracias occidentales y la filosofía política. En *Revista de Estudios del Currículo*. Vol. 3, nº. 1, 7-31.
- GARCÍA, S. y LUKES, S. (1999). *Ciudadanía, justicia social y participación*. Madrid: Siglo XXI.
- GUTTMAN, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- KAPLAN, A. (2000). Profesor y alumno: diseño de una relación democrática. En *Revista de Estudios del Currículo*. Vol.3. nº. 1, 86-124.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B. (1998). *Evaluar la participación en los centros educativos*. Madrid: Escuela Española.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B. (1999). *Negociación del currículum. La relación enseñanza-aprendizaje en el trabajo escolar*. Madrid: La Muralla.
- ROSARIO, J.R. (2000). Communitarism and the Moral Order of Schools. En SANTOS GUERRA, M.A. (Ed.) (1997). *El Crisol de la participación*. Madrid: Revista Escuela Española.
- SHIELDS, C.M. (1999). Learning From Students Abouts Representation, Identity, and Community. En *Educational Administration Quaterly*. Vol 35, nº 1, 106-129.
- WHITTY, G. (2001). *Teoría social y política educativa. Ensayos de sociología y política de la educación*. Valencia: Ediciones Pomares Corredor.

SUMMARY

The educational reality to be interpreted correctly precise to include the pupil's perspective, their implication opens up and wide the possibilities of the school work besides propitiating him education like a social right defined by the participation. The inclusion of the voices of the pupils diversifies and makes a plural perspective in the moment of adopting decisions, and without that any sector can capitalize them in exclusivity. Dialogues, negotiations and debates are called to constitute the hard nucleus of a democratic school.

RÉSUMÉ

La réalité pédagogique pour être interprétée précis inclure la perspective de l'élève correctement, leur implication ouvre et largement les possibilités du travail scolaire en outre de concilier l'éducation comme un droit social défini par la participation. L'inclusion des voix de l'élève diversifie les perspectives quand adopter des décisions, sans tout secteur, peut, les capitaliser dans exclusivité. Les dialogues, négociations et débats sont appelés pour constituer le noyau dur d'une école démocratique.