

La Participación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Estudio realizado por JOSÉ AROSTEGUI PLAZA profesor de la Universidad de Granada



José Luis Aróstegui Plaza. Facultad de Ciencias de la Educación
Campus de Cartuja, s/n 18071 Granada. España
Fax: +34 9582 49053
arostegu@ugr.es / arostegu@cica.es <http://www.ugr.es/~arostegu>
José Luis Aróstegui Plaza es Doctor en Pedagogía por la Universidad de Granada y Profesor Titular de Universidad del Área de Didáctica de la Expresión Musical de la misma Universidad. Su formación académica es en música clásica, teoría del currículo e investigación cualitativa. Entre el 2001 y el 2003 realizó una estancia con una beca postdoctoral en la Universidad de Illinois (EE.UU.). Ha presentado trabajos en varios congresos y seminarios internacionales (AERA, ISME, AEA), publicado en revistas como Revista de Educación (en castellano), Education Policy Analysis Archives (en inglés) y Em Pauta (en portugués), además de haber impartido seminarios y conferencias en universidades de España, Estados Unidos, Argentina, y Brasil. Es miembro del Comité MISTEC de la Sociedad Internacional para la Educación Musical (ISME) y de los Consejos Editoriales de The Quality of Higher Education, revista publicada por la Universidad Vytautas Magnus (Lituania) y de la International Journal of Music Education, publicada por ISME. Actualmente coordina un proyecto ALFA financiado por la Unión Europea para evaluar los planes de estudio de formación del profesorado en Educación Musical en Europa y América Latina.

El artículo versa sobre las posibilidades de participación del alumnado según el papel que se le dé al currículo y especialmente a enseñanza de los contenidos. En la primera parte se hace una exposición teórica de diferentes modelos de participación del alumnado, para en la segunda exponer datos de una investigación sobre este tema y concluir que la escuela debiera preocuparse por algo más que la transmisión de contenidos si queremos darle a nuestro alumnado una formación integral que lo capacite para vivir en democracia.

Hablar de participación es hablar de democracia. La implicación con plena capacidad decisoria y sentido crítico de todos y cada uno de los miembros de una sociedad en la cosa pública es el principio básico en el que se fundamenta. Formar a las generaciones más jóvenes para vivir en democracia es una tarea irrenunciable del sistema educativo obligatorio. El mejor modo de educar para la democracia es educar en democracia, es decir, permitiendo al alumnado participar. Las posibilidades que tenga de implicarse o no repercuten no sólo en la adquisición de tales hábitos democráticos, sino que lo que aprende el alumnado será diferente.

Sin embargo, tal como dice MARTÍNEZ BONAFÉ (1998), es curioso comprobar cómo la democracia y la participación en nuestros centros educativos se dan por supuestas, sin que por tanto se cuestione. Y cuando se aborda, lo normal es pensar en el consejo escolar, pues no en balde es el máximo representante del centro educativo, de ahí que haya sido el ámbito más estudiado en lo que al tema de la participación educativa se refiere¹. Es decir, se piensa en las estructuras democráticas formales. Sin duda es importante estudiar la toma de decisiones en el máximo órgano gestor de los centros educativos, pero tampoco lo es menos el conocer cómo es la implicación del alumnado en el aula, en donde pasa

tantas horas de su vida escolar. Estudiar la participación en todos los ámbitos educativos más allá de la elección de representantes cada determinado periodo de tiempo está en consonancia con un concepto de democracia que va más allá de la elección por parte de la ciudadanía de sus representantes cada cierto periodo de tiempo.

En este artículo trato acerca del concepto de participación que implícita o explícitamente aprende el alumnado en razón de papel dado a los contenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los niveles de enseñanza obligatoria¹. Gran parte del profesorado, de los padres², y del alumnado, consideran los contenidos la piedra angular de ese proceso de enseñanza-aprendizaje. Su selección, secuenciación, metodología de enseñanza, procedimientos de evaluación, etcétera, presuponen un modelo de comportamiento del alumnado que por tanto delimita un tipo concreto de participación, además de un tipo de currículo y en última instancia, de sociedad a

¹ Véase, sin ir más lejos, el nº 1 de esta misma revista, Participación Educativa (2005), dedicado monográficamente a esta cuestión.

² No olvidemos que la escolarización obligatoria se constituye al tiempo que surgen los estados-nación en el S. XIX como un medio para desarrollar el sentimiento de pertenencia de la ciudadanía.

³ A fin de agilizar la lectura, los sustantivos en masculino y plural habrán de entenderse como genéricos.

la que aspiramos y para la que queremos formar a las generaciones más jóvenes.

Para esta reflexión partiré de algunas consideraciones sobre la modernidad y sus implicaciones para el desarrollo del currículo y de participación del alumnado. Presentaré además datos de un trabajo de investigación realizado sobre este tema (ARÓSTEGUI, 2000) para a continuación reflexionar sobre el papel de la escuela obligatoria, el cual debiera ir más allá de la transmisión de unos contenidos académicos si quiere alcanzar una formación integral que capacite al alumnado para vivir en democracia.

La construcción del alumnado como categoría en desigualdad

Dos son las principales características de la Modernidad: el uso de la razón lógica como modo de organización y construcción del conocimiento humano, y los principios de la libertad, igualdad y solidaridad. Estos ideales supuestamente universales eran en la práctica los de los varones de raza blanca con propiedades y pertenecientes a la civilización occidental, es decir, de quienes se consideraban los detentadores de la razón científica. Los demás, son inferiores, necesitando de tutela por su propio bien. Surgen así las teorías del déficit en el Siglo XIX: las clases sociales inferiores tienen deficiencias, los salvajes que tenemos que colonizar también, lo mismo que la infancia –y, por tanto, el alumnado–, dada su ignorancia, y así sucesivamente.

Esta concepción de la infancia en inferioridad de condiciones y entendida como algo inocente, sin razón, débil e ignorante será asumida por la Escuela Nueva (MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, 1993^o), de modo que el alumnado va a estar igualmente discriminado, y además por partida doble:

1. Por la dependencia que los más pequeños tienen de toda persona que encarne las figuras paternas, lo que inviste de autoridad, tradicionalmente incuestionada, al adulto. Dicha dominación de la infancia se generaliza

posteriormente a todas las personas adultas, y muy especialmente al profesorado.

2. Por la reproducción social que se realiza desde la escuela como agente social encargado de tal reproducción, diferencias sociales incluidas.

Esta minusvaloración de la infancia se consideraba como algo necesario y pasajero para poder luego pasar a la condición de sujetos libres... en caso de no ser mujer, proletario y/o extraeuropeo,

en cuyo caso sólo se cambiaba de modo de discriminación. Al mismo tiempo, la Ilustración intentará proteger a los más pequeños por considerarles tabula rasa, dando lugar a la contradicción de conjugar teorías proteccionistas y autoritarias al mismo tiempo. Según FERNÁNDEZ ENGUIA (1992), esta relación entre infancia y alumnado, llevó al sistema educativo ilustrado a:

1. La eliminación de la libertad en la actividad de aprender, y viceversa, a la organización del aprendizaje como un proceso de sumisión y a la presunción de que la libertad sólo se ejerce desde una capacidad plena.

2. La absolutización de la minoría de edad y el encuadramiento del proceso de aprendizaje en una relación de autoridad unilateral e impuesta, que configura el aprendizaje mismo.

3. La configuración de la minoría de edad como una condición de dependencia personal total y de la enseñanza como un proceso de disciplinamiento, imposición e inculcación, aunque al eliminar la capacidad de decisión del alumnado, y por tanto de responsabilización en el proceso de aprendizaje, se priva a éste de su mejor instrumento: el interés.

Por supuesto la situación ha cambiado desde hace doscientos años hasta nuestros días, si bien la estructura escolar básica es básicamente la misma, y tan cierto es decir que la Ilustración supuso un avance como afirmar que fue una rémora para el sistema educativo. La consecuencia desde los mismos inicios de la escuela moderna ha sido la discriminación del alumnado por el hecho de serlo, y el modo de conseguirlo es aplicando una doble moral: la



Vista General de Granada

del discurso que existe sobre el papel, y la realidad del aula.

Modelos de participación del alumnado

La participación del alumnado va a estar condicionada tanto por el currículo que hay que desarrollar, como por las tareas escolares que realiza, de ahí la importancia de estudiar las actividades que realiza el alumnado, y que se canalizan a través de la organización de la experiencia escolar. DEL VALLE (1988) considera tres modelos participativos, cada uno de ellos relacionados con un diferente modelo de currículo.

El de Likert, basado en la teoría de organización de empresas, persigue identificar los objetivos particulares de cada individuo con los generales de la empresa. Para conseguirlo, se basa en dos estrategias: primero, la reconversión de la autoridad, en coordinación y regulación de toda la organización, a fin de asumir los objetivos externos como propios, ya sea por parte del alumnado o del colectivo de trabajadores, pues al verse implicados profesorado y alumnado (directivos y trabajadores) en la toma de decisiones, aumentará la dedicación ya sea a la empresa o a la escuela. Segundo, los grupos de trabajo, igualmente encaminados a que vean la empresa como cosa propia con la que hay que cooperar, para conseguir sus fines y la propia autorrealización. Para ello se fomenta la comunicación en un clima de confianza en sentido ascendente, descendente, y horizontal, lo que por otro lado implica una clara división de funciones. Además, se fomentan unas fuertes relaciones de apoyo entre los componentes del grupo como modo de reforzar la motivación individual.



De todo lo anterior se desprende que el modelo participativo de Likert supone la traslación de la lógica de las nuevas corporaciones empresariales a la escuela. Desde luego hay una preocupación por fomentar los valores individuales y de integración en el seno del grupo, ya sea escolar, laboral, o por extensión, social. Pero parece necesario algo más que utilizar la palabra «democracia» para que efectivamente su propuesta lo sea. Para eso se necesita, además del importante avance que supone la incorporación de mecanismos formales democráticos, que los objetivos no estén impuestos desde fuera.

El segundo modelo, el de la pedagogía no directiva de Rogers, elaborada a partir de la psicología clínica, se caracteriza por centrarse en el alumno, al ser sus dos pilares la creatividad y la libertad quedando todo lo demás (organización, metodología, horarios, etc.) en segundo plano. La participación es el principio que lleva a la reestructuración de la enseñanza, lo que provoca un nuevo papel docente, caracterizado no por la ausencia de dirección, sino por su actitud dirigida a provocar en el escolar su crecimiento personal a través de la participación. Por eso huye de las recetas educativas en cuyo uso subyace la idea de poder conseguir los mismos resultados con los mismos medios en un alumnado que se percibe como homogéneo, como si todos tuvieran las mismas necesidades y características por tener una edad similar.

Desde mi punto de vista, la propuesta de Rogers tiene un problema potencial: al surgir desde la psicología clínica, existe el riesgo de tratar al alumnado como a una persona con déficits y necesitada de ayuda dada su presunta condición de inferioridad; es lo que sucedía con la pedagogía terapéutica y el alumnado con minusvalías, conceptos hoy felizmente reemplazados por el de educación especial y el de alumnado con necesidades educativas especiales, conceptos que suponen algo más que un mero cambio de nombre. Sin embargo, este riesgo no tiene por qué ser real, pues a fin de cuentas la idea central de este modelo es el proceso de crecimiento madurativo.

Por último, Makarenko parte de la base de que la pedagogía no es neutra, está marcada por una determinada opción del ser humano y de la sociedad. Su opción, a la que según él debe estar encaminada la educación, es la integración del individuo en la sociedad, es decir, la colectividad en la cual se define. Esto significa para él definir la esencia del ser humano no en el individuo, sino en las relaciones sociales.

De su modelo destacaría como más positivo la explicitación del carácter ideológico de la acción educativa, así como su interés por la integración del a costa de la propia identidad del individuo. A mi parecer, la integración del individuo en sociedad de este modelo participativo se hace a partir de la imposición de un modelo social, que además supedita el plano individual de toda persona al social,



Bitsparty celebrado en la Universidad de Granada



Aula de la UGR

y en el que resulta evidente la imposición externa de unos intereses que no son los propios de la persona, sino de los dirigentes sociales que pretenden ciudadanos disciplinados antes que con capacidad crítica para intervenir en la cosa pública.

Además de estos modelos que podríamos denominar clásicos, existen otras propuestas sobre la participación del alumnado en el desarrollo de currículo. MARTÍNEZ RODRÍGUEZ (1993^b) sugiere tres modelos de participación del alumnado que se corresponden con otros tantos enfoques curriculares:

1. El alumnado se implica o no en las actividades al estilo del profesor, es decir, no deciden su propia participación. El profesorado define cuáles son los intereses de los primeros, y los «motivan» desde fuera para conseguir su aprendizaje, valiéndose de guías, convicciones y pautas de conducta homogeneizadas en función de la edad.
2. El alumnado se implica activamente en las tareas escolares, no importa si por decisión propia o ajena, y se les deja elegir a veces. Lo importante es que están ocupados en distintos tipos de tareas, pues la implicación y participación por sí mismas consiguen los objetivos escolares explícitos e implícitos.
3. objetivos escolares explícitos e implícitos. Existe coparticipación del alumnado, a quien se considera como igual en las actividades del currículo, lo que lleva a la democratización. Al implicarlo, se traslada la toma de decisiones en el aula del plano técnico al político.

Estos tres tipos de participación pueden resumirse en dos, según se centren en el proceso o en el producto educativos: el de motivación, o el intento del profesorado de inducir la participación del alumnado, “lo que presupone asumir su inferioridad en las intervenciones” (MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, 1994:

73), y el de negociación, en el que alumnado y profesorado adoptan decisiones conjuntamente.

Básicamente, el modelo motivador podría resumirse en reconocer que las intenciones del profesorado priman sobre las del alumnado, teniendo los primeros que aproximar a los segundos a sus objetivos mediante recursos motivadores, a fin de hacérselos menos gravosos. Dicha aproximación será mayor o menor, pero siempre parcial. En cuanto al modelo negociador, consiste en planificar el currículo con la colaboración del alumnado, en un proceso en el que el profesorado va trasvasando paulatinamente competencias: “la razón es contundente, quien puede hacer llegar las condiciones más íntimas de su aprendizaje es el propio alumno. Pero es más, ha de compartir las decisiones por cuanto afectan a la construcción de su propia personalidad autónoma” (ibídem). Al permitirse que el alumnado asuma el control de su actividad, se implicará voluntariamente en el quehacer educativo, pues será una iniciativa que surge desde dentro de cada persona, respondiendo por tanto a sus intereses y necesidades.

Este mismo autor señala en otro lugar (MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, 2005) dos tipos de participación del alumnado, esta vez en relación con diferentes conceptos de democracia. Por un lado, el que se desprende de la democracia liberal, y en el que se supone que “el alumnado, movido por su propio interés, tratará de promocionar sus deseos, conectarlos con los de otros y hacerlos presentes” (p. 86), de modo que lo importante es la libertad de individuo. Por otro lado, el modelo, democrático-participativo fomenta, además del autodesarrollo de los individuos, espacios de deliberación pública “en donde la educación y el aprendizaje constituyen procesos necesariamente participativos” (ibídem). La relación entre estos modelos de participación del alumnado con dos diferentes conceptos de lo que es democracia, el liberal, que antepone la

libertad individual y el ámbito privado a cualquier otro derecho fundamental, y el radical, que considera que la igualdad entre todos los ciudadanos y su posibilidad de implicación plena en los asuntos públicos es lo prioritario, son evidentes.

El papel de los contenidos en la participación del alumnado

Paso a tratar a continuación los principales datos y resultados de una investigación sobre participación del alumnado (ARÓSTEGUI, 2000) como modo de relacionar la práctica educativa con las ideas anteriormente referidas acerca de la participación del alumno. Dicho trabajo constituyó mi tesis doctoral y estaba relacionada con la participación del alumnado en el aula de música. Haré alguna alusión a esta materia en concreto, aunque los datos que expondré se refieren al conjunto de cada una de las etapas estudiadas: Educación Primaria, y Secundaria Obligatoria. Los datos se recogieron mediante cuestionarios que se le pasaron tanto a alumnado como a profesorado, además de realizar dos estudios de caso, uno en cada nivel educativo obligatorio.

Comenzando con Educación Primaria, decir que el ambiente encontrado es, en general, de una participación limitada, lo que se recoge con los dos instrumentos utilizados. Igualmente indican una percepción de la música como una asignatura peculiar dentro del currículo, lo que parece obedecer a que es impartida por un profesorado especialista. También se concluye que la actividad docente tiene una doble vertiente que se corresponde con el enfoque motivador: la de enseñanza y la de control, esta última necesaria como medio de forzar la aproximación de la primera citada al aprendizaje del alumnado en caso de fallar dicha motivación. Esto hace que el alumnado considere el proceso educativo como lo que desde esa perspectiva es: algo externo y ajeno a él al que ha de someterse, al parecer por su propio bien.

Los resultados en Secundaria son similares, excepto en una cuestión: el carácter singular que percibe el alumnado de Primaria de la música, en el nivel educativo al que aquí nos referimos no existe. La razón parece clara: lo que para los más pequeños es

una excepción al maestro generalista, en Secundaria es la norma, de ahí que esta materia no destaque especialmente del resto de asignaturas. De todos modos, también aquí se perciben diferencias en la consideración del alumnado respecto a la materia, pero no ya por su faceta más singular dentro del currículo, sino porque el alumnado demanda que aquél lo forme fundamentalmente para el ámbito laboral, y la música no contribuye tal fin.

En cuanto a la posibilidad de participación dentro del aula, el alumnado de ambos niveles coincide en percibir la referida doble faceta docente de enseñanza y control, primando además esta última cuestión sobre la primera, por eso el profesorado no duda en limitar la capacidad de acción del alumnado, aun a costa de limitar su intención de dar clases vivas y dinámicas. El alumnado también considera mucho más relevante esta cuestión del control, que in uye no sólo en las interacciones que se producen dentro del aula, sino también en el aprendizaje de la materia, llegando a sentir que han aprendido algo dependiendo sobre todo del grado de libertad y autonomía que tengan. Este control se hace más necesario en asignaturas como la música, dadas sus peculiaridades e idiosincrasias dentro del currículo; el alumnado se queda más con la parte lúdica de las actividades y que se prestan al alboroto, con lo que el profesorado opta por evitarlas en aras a su dominio en la dinámica de clase, cuestión que se percibe en ambos niveles pero que resulta más explícito en Primaria. De ahí que no se debatan cuestiones metodológicas ni de evaluación con el alumnado, porque al profesorado no es ya que no le interese, sino que ni siquiera se cuestiona que deba compartir algo que percibe como de su exclusiva competencia, en coherencia con el aludido enfoque motivador. De los resultados obtenidos, resulta evidente el esfuerzo que realiza la inmensa mayoría del profesorado por interesar a su alumnado en su propuesta de enseñanza.

Sin embargo, parece que sus energías se dirigen en la dirección equivocada, a juzgar por los problemas de indisciplina y de mantenimiento del orden existentes, y que son el principal caballo de batalla del profesorado. A pesar de lo evidente de este problema,



el profesorado persiste en una actitud de control e imposición de su modelo, aplicando una dinámica en la que no parece querer entrar en las causas de por qué no llega a la mayoría del alumnado.

Y es que se diría que el profesorado actúa como si no las hubiera, como si la situación de alboroto y barullo en el alumnado fuera inevitable, lo que en ocasiones ciertamente lo es, sobre todo en el caso de los más pequeños, pero también que el aprendizaje de ese alumnado sea imposible si no es con un control de hasta el más nimio detalle en todo lo que el profesorado estime conveniente. Al verse como una situación natural, lo que se consigue es reproducir los árboles de la desigualdad social que el bosque del jaleo y el barullo del alumnado no deja ver al profesorado de tan centrados que estamos «en lo nuestro», es decir, en nuestros contenidos académicos, sin preocuparnos qué está sucediendo con esas personas cuya responsabilidad de formar en todas las facetas de la personalidad nos ha encomendado la sociedad; qué es lo que están aprendiendo realmente; y cuáles son sus verdaderas necesidades, las que el sistema educativo debiera al menos intentar atender. Y lo que está sucediendo es que se reproducen los valores de neoliberales más recalcitrantes: el uso de una doble moral, la de lo que se dice, y la de lo que se hace; la preponderancia del valor de cambio –la calificación– sobre el valor de uso –el propio conocimiento–; la demanda de una formación encaminada al ámbito laboral, en detrimento por tanto del ciudadano; el acatamiento de una autoridad que, guste o no, hay que aceptar como única alternativa, ya sea «por las buenas», vía motivación, o «por las malas», vía imposición; la preocupación por conseguir un producto antes que la vivencia en el proceso de aprendizaje; la disociación e incluso el rechazo por parte del alumnado entre el conocimiento cotidiano que emplea en su vida y el escolar; y la primacía en el proceso educativo del control y el orden, ajeno a la objetividad del saber, por encima de la transmisión de los contenidos.

Y ya que las cosas «son así, y así son», como decía la maestra del estudio de caso de Educación Primaria, dirigimos la mirada no hacia las necesidades del alumnado, sino hacia el presunto absoluto del conocimiento supuestamente aséptico que en aras de la ciencia hemos de transmitir al parecer sólo con ineludible esfuerzo tanto docente como discente, y en nombre de unos beneficios futuros que no son los del alumnado en ese momento. Se le educa, por tanto,

como si fuese un colectivo homogéneo, con idénticas necesidades y con unos mismos modos uniformes de aprender, en el que no importa si lo que se les transmite les interesa o no, pues han de acatar las normas que le impone una jerarquía superior, y a fin de conseguir una recompensa en forma de calificación, obviamente algo ajeno y externo al trabajo que realizan. Las consecuencias de ese discurso de la homogeneidad llevan a la legitimación de las desigualdades y del fracaso escolar, al provocar unas pautas culturales de comportamiento en los individuos de los colectivos marginados, de modo que en apariencia su situación es consecuencia de ellos mismos en exclusiva, y nunca del sistema.

Y como lo que cuenta es la nota, el alumnado desarrolla todas las estrategias posibles para hacer el mínimo esfuerzo académico que le lleve a conseguir la máxima calificación posible, no importando ni cuánto ni qué se aprende realmente, ni tampoco cómo se aprueba, exactamente lo mismo que ocurre con el trabajo asalariado. Y todo por priorizar la calificación, la recompensa extrínseca, por encima del valor de uso del propio aprendizaje. La calificación es la zanahoria delante del palo que al parecer nos tiene que incitar a estudiarnos unos contenidos, aunque al menos de momento no le veamos su utilidad: “estúdiatelo, que cuando apruebes el examen (o acabe el curso, o tengas el título...), te alegrarás”, se le dice a los estudiantes; no importa si les sirve o no para sus vidas.

Para mí el problema no está en que el proceso educativo tenga un valor extrínseco, sino en el predominio agraute que uno tiene sobre el otro, y que induce al alumnado a intentar hacer lo mínimo de trabajo para conseguir la máxima nota, de modo que en vez de preocuparse por aprender, se preocupa por tener el mejor expediente posible. Y si para eso hay que mentir y decir que no se les mandó un trabajo (por poner un ejemplo de nuestros estudios de caso), o que no recuerdan lo que se les explicó en la clase anterior, se miente. Y si hay que copiarse en un examen o pedirle ayuda a un colega para aprobar un examen, se copia y se le pide ayuda. Y si para evitarlo hay que ejercer un control coercitivo sobre el alumnado, tratando al conjunto como presuntos infractores, se ejerce. Y si se puede evitar porque quien imparte la clase no es el profesor titular (por tratarse de un sustituto o un estudiante en prácticas), sin que se le reconozca por tanto la capacidad de control, aunque sí la de enseñante, se evita



Centro de Lenguas Modernas de la UGR

por todos los medios disponibles, incluso aunque les guste la actividad. Y si el proceso educativo resulta impuesto y menos participativo, se impone y restringe. Y todo por disociar aprendizaje y calificación, por tratar al alumnado homogéneamente, y por considerar el conocimiento como algo objetivo e independiente del contexto e igual para todos.

Esto no significa que no haya que transmitir unos contenidos susceptibles de ser aprehendidos; si el conocimiento siempre ha sido poder, lo es aún más en la sociedad de la información en la que vivimos, en la que el saber en cualquier disciplina, por muy concreta que sea, es inabarcable por una sola persona. Lo que estoy concluyendo en función de los datos de esta investigación y del conocimiento pedagógico disponible es que antes que unos contenidos es necesario facilitar el acceso público a la información, así como desarrollar las capacidades para procesar y seleccionar dicho conocimiento. Por eso, considerar el conocimiento como algo objetivo, carente de ideología, y asimilable únicamente a través del esfuerzo de profesorado y alumnado, lleva implícito unas relaciones sociales desiguales que al negarse en nombre del cientificismo que contribuyen a la reproducción social inconsciente del status quo actual. Con esa actitud no sólo estamos educando para aceptar las normas del mundo laboral, sino que estamos limitando el desarrollo del alumnado en su formación como ciudadano con pleno conocimiento de sus derechos y deberes y con la suficiente capacidad para intervenir en la cosa pública. Es decir, ni conseguimos incidir en las verdaderas necesidades de formación del alumnado, ni desarrollar la capacidad crítica de nuestro alumnado.

Sin embargo, esas causas, las que llevan a la separación del conocimiento académico del experiencial en el alumnado, y que tantos quebraderos de cabeza le da al profesorado en lo que percibe como «descontrol», existen, y en ellas inuyen, además de las características del centro, las del alumnado. Es decir, el contexto. La principal causa de los problemas a que tiene que enfrentarse el profesorado parecen venir de no darse cuenta, o de no querer ver en su totalidad que las circunstancias familiares y personales, junto a las del entorno social en el que está inmerso la escuela y su alumnado, hace que nuestra práctica deba ser distinta en cada situación, lo que significa que se trata de un colectivo heterogéneo en el que

hay que evaluar antes que devaluar sus diferencias culturales, para así fomentar una educación democrática. Y es que nuestra labor no debiera ser enseñar música o cualquier otra materia, sino educar a través de ellas.



Bibliografía Citada

- ARÓSTEGUI, J.L.: Democracia y currículo: la participación del alumnado en el aula de música. Tesis doctoral, inédita. Universidad de Granada. 2000.
- DEL VALLE, Á.: Makarenko, Rogers, Likert: Tres Modelos de participación. Valencia, Promolibro. 1988.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones del sistema escolar en un contexto democrático. Barcelona, Paidós. 1992.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J.: "La democracia es un conjunto vacío", Cuadernos de Pedagogía, 275, 46-54. 1998.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B.: "El papel del alumnado en el desarrollo del currículum". En AA.VV.: Volver a pensar la educación. Actas del Congreso Internacional de Didáctica. Madrid, Morata. 1993^a.
- "¿Tiene el alumnado posibilidad o derecho de realizar innovaciones?" En AA.VV.: Volver a pensar la educación. Actas del Congreso Internacional de Didáctica. Madrid, Morata. 1993^b.
- "Participación y negociación en el aula: Aprender a decidir", Kikirikí, 31/32, 69-76. 1994.
- Educación para la ciudadanía. Madrid, Morata. 2005.

“si el conocimiento siempre ha sido poder, lo es aún más en la sociedad de la información en la que vivimos”