

La amplificación de las voces del alumnado en la Educación Superior: democratización de la enseñanza y el aprendizaje en un centro universitario mediante el cambio de su acústica

Amplifying Student Voices in Higher Education: Democratizing Teaching and Learning through Changing the Acoustic on a College Campus

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-359-202

Alison Cook-Sather

Universidad de Pensilvania, Facultad de Educación, Bryn Mawr College. Bryn Mawr, Pensilvania, Estados Unidos.

Traducción de Manuel Cuesta Aguirre

Resumen

Este artículo describe tres programas destinados a democratizar la enseñanza y el aprendizaje mediante la ampliación de la voz de los estudiantes. En el primer programa colaboran alumnos universitarios con profesores de universidad para explorar, afirmar y revisar las propuestas pedagógicas que estos últimos emplean en sus clases. El segundo programa empareja a alumnos universitarios con docentes de taller en un sistema de enseñanza y aprendizaje recíproco en el que se investigan asuntos de interés mutuo. El tercer programa conduce a alumnos, profesores y docentes de taller a explorar de manera agrupada asuntos relativos a la justicia social y a construir la capacidad de comunicarse a través de las diferencias. En una universidad de artes liberales en el noreste de Estados Unidos, los tres programas han creado nuevos espacios en los cuales los alumnos universitarios de grado lideran y enseñan a los demás miembros de la comunidad educativa y aprenden de ellos. En estos espacios estructurados y apoyados fuera de las clases ordinarias y de las relaciones típicas entre los miembros de la comunidad académica, los alumnos aprenden a hablar con los demás y a aprender de ellos, así como de otros con una posición diferente en la comunidad. Mientras los alumnos prueban y sintonizan sus propias voces –un proceso que los lleva desde el silencio o la incertidumbre a una mayor confianza, capacidad y resonancia– desarrollan un compromiso que asegura que los demás, aquellos con menos y con más poder, escuchan y son escuchados de formas nuevas. Gracias a estos programas las voces de los profesores dialogan con las de los alumnos y se modulan en relación con ellas. Este artículo describe los programas mencionados y analiza cómo apoyan a los estudiantes en el desarrollo de la confianza, el ánimo y la capacidad de amplificar sus propias voces y cómo aseguran que otras voces sean escuchadas y apreciadas.

Palabras clave: voz del alumnado, espacio abierto, colaboración, diálogo, democracia, poder, aprendizaje, enseñanza superior.

Abstract

This article describes three programs that work to democratize teaching and learning in higher education through amplifying student voices. The first program partners undergraduate students with college faculty to explore, affirm, and revise the pedagogical approaches the faculty members employ in their classrooms. The second

program pairs undergraduate students and college staff members from the service/craft sector in reciprocal teaching and learning partnerships through which they explore topics and areas of mutual interest. The third program brings undergraduate students, faculty, and staff together to explore social justice issues and to build capacity for communicating across differences. Based at a selective liberal arts college in the northeastern United States, all three programs create new spaces within which undergraduate students lead, teach, and learn from other members of the higher education community. In these structured and supported spaces outside of the formal classroom arena and typical relationships among members of the academic community, students learn to speak with and learn from one another as well as from differently positioned members of the community. As students test and tune their own voices—a process that moves them from silence or uncertainty into a place of greater confidence, capacity, and resonance—they develop a commitment to ensuring that others, both those with less power and those with more, listen and are listened to in new ways. Thus, through these programs, the voices of faculty and staff are brought into dialogue with, and modulated in relation to, student voices. This article describes the programs and analyzes how they support students in developing the confidence, courage, and capacity to amplify their own voices and to ensure that other voices are heard and honored.

Key words: student voice, open space, partnership, dialogue, democracy, power, learning, higher education.

Introducción

En las instituciones educativas superiores de Estados Unidos, la voz más potente no pertenece a la mayoría y este desequilibrio acústico refleja una paradoja de la democracia del conjunto del país; aunque teóricamente todos sus ciudadanos tienen idéntico derecho a decidir sobre cuanto afecte a sus vidas, a la hora de la verdad las voces de los poderosos suelen silenciar a las de quienes gozan de menos poder. El concepto de *voz*, tal y como se usa en el movimiento de la voz del alumnado¹, requiere comprender que el fenómeno sonoro implica presencia, participación y poder por parte de alumnos específicos —o del colectivo del alumnado— respecto a otras personas, instituciones y prácticas del ámbito educativo (Cook-Sather, 2006). Como miembro de dicho movimiento, ya me mostré partidaria de integrar en los debates sobre praxis y reforma educativa, sobre métodos de investigación y procesos de formación del profesorado, las voces de los alumnos de Secundaria (Cook-Sather, 2002, 2007a, 2007b, 2009a). No se sugiere que se impongan a otras voces, sino que se sitúen junto a ellas en igualdad de condiciones como componentes de la mezcla en que consisten tanto los procesos mismos de dichos debates como sus resultados. Pues bien: en los últimos años vengo dedicando mi atención a diseñar y dar seguimiento a programas que, concebidos para el nivel universitario, podrían hacer de la Educación Superior un ámbito de enseñanza y aprendizaje más democrático mediante la amplificación de la voz del alumnado.

Amplificar significa hacer más alto y también más potente, y los programas de que aquí me ocupo persiguen ambos extremos —en el contexto de un esfuerzo más amplio por modular las voces de cuantos trabajan en Educación Superior—. Informan este debate tres conceptos interrelacionados. En primer lugar, la noción de «acústica del centro educativo» de Bernstein (2000) apuntala la metáfora de amplificar las voces del alumnado: usa el autor la expresión para llamar la atención sobre qué resulta audible (qué sonido se produce y se percibe) en el ámbito de

¹ El movimiento de la voz del alumnado se originó en los años sesenta y setenta pero no se extendió en ese momento. Resurgió a principios de los años noventa en lo que Fielding (2004) llamó el movimiento de la voz del alumnado de la nueva ola, y desde entonces ha ido desarrollándose (Rudduck, 2007).

un centro educativo. Por ejemplo, en la p. xxi dice: «¿La voz de quién se oye? ¿Quién habla? ¿A quién se reconoce por su voz? ¿Quién la encuentra familiar?». Además, a la acústica de un espacio dado (teniendo en cuenta que la crean las estructuras de dicho espacio y los sonidos que lo llenan) contribuyen tanto los procesos de construcción de tal espacio como los de participación en él. En segundo lugar, para dar cuenta de las características del espacio de Educación Superior que propongo me baso en el análisis de Williams (2004) del «espacio abierto de democracia» –Williams subraya el vínculo entre ámbitos físicos y prácticas democráticas–. Para definir, por último, las formas de compromiso que contribuyen a la creación de un espacio democrático –para la enseñanza y el aprendizaje en particular–, recorro a los términos del «compañerismo democrático» que propone Fielding (2011): los programas que aquí trato reflejan sus ideas de «convivencia auténtica» y «aprendizaje intergeneracional»; para crear la nueva acústica a que puede dar lugar la amplificación de las voces del alumnado en la Educación Superior son esenciales, en efecto, una «reciprocidad profunda y exigente» y el «trabajo conjunto» que «toma en serio los modelos participativos de la democracia».

En el Bryn Mawr College –centro universitario de artes liberales para mujeres del noreste de Estados Unidos–, en 2007 se pusieron en marcha tres programas que, si bien surgieron en respuesta a necesidades distintas, partían de premisas comunes. Al participar en ellos, las alumnas desarrollan el aplomo, el coraje y la capacidad de amplificar sus propias voces y de garantizar que se preste oído y se dé reconocimiento a las de los demás. Así pues, estos programas no solo aumentan la potencia de las voces de las alumnas: también cambian la acústica del ámbito de la Educación Superior. Y, con dicho cambio de acústica, podemos recombinar las conversaciones entre profesores, alumnos y personal laboral, de modo que cada persona pueda aprender del resto y la democracia real sea posible en el ámbito educativo.

Tres programas que amplifican las voces del alumnado

Los dos primeros programas se enmarcan en la Teaching and Learning Initiative [Iniciativa de Enseñanza y Aprendizaje] del Bryn Mawr College, que se puso en marcha en 2006 con el apoyo de The Andrew W. Mellon Foundation y a la que en adelante nos referiremos como TLI (<http://www.brynmawr.edu/tli>). Los programas para el desarrollo del profesorado y la educación del personal laboral de la TLI cuestionan la creencia de que el conocimiento es jerárquico y de que la educación del resto depende del trabajo de unos pocos: crean estructuras en cuyo seno todos los miembros de la comunidad universitaria –profesores, personal laboral y alumnos– interactúan como personas que enseñan, aprenden y comparten. Mientras que el modelo cultural predominante en la Educación Superior está estratificado y condicionado por el estatus, la TLI procura propiciar una cultura basada en principios de igualdad y funciona como un todo integrado, interactivo y dinámico (Lesnick y Cook-Sather, 2010).

Una rama de la TLI –el Students as Learners and Teachers [Alumnas que Aprenden y Enseñan], al que en adelante nos referiremos como sALT– tiene por objetivo establecer tandems entre alumnas de grado del Bryn Mawr College o del Haverford College (centros universitarios cercanos) y profesores de las mismas instituciones. La idea es explorar, afianzar y criticar de forma constructiva, los procesos de enseñanza y aprendizaje de la clase del profesor en cuestión. Alumnas de todos los niveles, de materias diversas y que no están matriculadas en las clases

objeto de discusión asumen las siguientes responsabilidades: reunirse con el profesor correspondiente y poner en común sus expectativas; asistir a una sesión por semana del curso en cuestión; efectuar anotaciones detalladas sobre lo(s) aspecto(s) o reto(s) pedagógico(s) que el profesor ha identificado y la alumna discierne; encuestar o entrevistar a las alumnas de la clase (si así lo desea el profesor) para tener datos de referencia mediado el semestre, o en otro momento; reunirse semanalmente con el profesor para debatir las anotaciones que ha efectuado u otros aspectos relevantes que pudiesen surgir; tomar parte en reuniones semanales con el profesor y conmigo –coordinadora del saLT–; y asistir a cinco sesiones de uno o más seminarios para profesores a lo largo del semestre. Estas alumnas cobran su asesoría por horas; en cuanto a los profesores, se les dispensa de impartir una asignatura en el primer semestre si son nuevos y, si no lo son, se les concede un estipendio por participar en el seminario. Financia el programa, en parte, The Andrew W. Mellon Foundation y, en parte, los rectorados del Bryn Mawr College y del Haverford College. En 2006 se llevó a cabo a modo de prueba, en 2007 siguió recibiendo apoyo y en 2009 pasó a integrarse plenamente en The Andrew W. Mellon Teaching and Learning Institute. Entre 2007 y 2010, el saLT acogió a 125 profesores y 58 alumnas y hubo un total de 138 colaboraciones. (Para otros trabajos sobre este proyecto, véase Cook-Sather, 2008; 2009b; 2010; 2011; Cook-Sather y Alter, 2011; y Cook-Sather, Cohen y Alter, 2010).

Una segunda rama de la TLI establece tandems entre el personal laboral y las alumnas –el programa se llama Empowering Learners Partnership [Fomento de Colaboraciones para el Aprendizaje], en adelante ELP–. Desde que, en 2007, se llevó a cabo a modo de prueba en un curso –Empowering Learners [Fomento del Aprendizaje]– concebido para fomentar el aprendizaje extraacadémico, el ELP ha acabado convirtiéndose en una pieza esencial de la educación del personal laboral del Bryn Mawr College. Las alumnas que colaboran en este programa lo son de materias de lo más variado y cobran por horas; al personal laboral que opta por participar la institución le concede entre una y dos horas libres retribuidas a la semana. Ambas partes del tandem se apoyan mutuamente en el aprendizaje de materias por las que comparten interés y, en el tiempo que dedican a sus encuentros semanales, van alternándose los papeles de enseñar y aprender. Los ámbitos temáticos han incluido cocina griega, lengua italiana, Microsoft Excel, principios del islam, artesanía, repostería, iniciación al *jazz*, autodefensa, labores domésticas y PowerPoint. Hasta el momento, los miembros del personal laboral pertenecían a los departamentos de limpieza, restauración, mantenimiento, seguridad y transporte, y reprografía. Entre 2007 y 2010, participaron aproximadamente 60 miembros del personal laboral y 50 alumnas. (Para otro trabajo sobre este programa, véase Lesnick y Cook-Sather, 2010).

El tercer programa –Justice Partnership Program [Programa de Colaboración por la Justicia Social], en adelante SJPP– también se llevó a cabo a modo de prueba en 2007 y se creó en respuesta a un episodio complicado desde el punto de vista racial que se produjo en el Bryn Mawr College (<http://www.brynmawr.edu/socialjustice/index.shtml>). Tras reuniones individuales con personas implicadas, tras sentadas y protestas, debates y asambleas, un grupo de alumnas creó este SJPP –en el que colaboran miembros del profesorado y del personal laboral– para apoyar a los miembros de su comunidad en el desarrollo de su capacidad de diálogo ante tensiones y diferencias para hacer frente a futuros conflictos y crisis. Desde el principio han sido principalmente las alumnas quienes han llevado el proyecto, mientras que el papel de los profesores y del personal administrativo y laboral ha sido fundamentalmente de colaboración y apoyo. La idea es crear –en el contexto de pequeños grupos mixtos (alumnas, profesores y personal laboral) y acontecimientos comunitarios de mayor alcance (por ejemplo cinefóruns)–

espacios, recursos y programaciones seguras en cuyo seno –y mediante las cuales– se brinde a alumnas, profesores y miembros del personal laboral de diferentes perfiles la oportunidad de explorar qué significa para ellos la diversidad y cómo incide en sus vidas. Se tiende, lejos de pretender prescribir o proscribir ningún sistema de creencias y prácticas, a animar a los participantes a que asuman la diversidad y a que trabajen por la justicia con rotundidad y coraje, como individuos y como miembros de su comunidad. Entre 2007 y 2010 participaron 15 miembros del personal laboral, 10 profesores y unas 275 alumnas. (Para otros trabajos sobre este programa, véase Cook-Sather, Cohen y Lesnick, en preparación y Cook-Sather, Cohen y Alter, 2010).

La amplificación de las voces del alumnado en varios tipos de colaboración

Cada uno de estos programas crea un espacio aparte –externo al ámbito docente formal y a las relaciones habituales entre los miembros de la comunidad académica– cuya concepción y puesta en práctica amplifica las voces del alumnado, en diálogo con las cuales se sitúan, a su vez (y se modulan en función de ellas), las voces del profesorado y del personal laboral. En dichos espacios estructurados y patrocinados, las alumnas aprenden unas de otras y de miembros de la comunidad con posiciones distintas en ella.

La amplificación de las voces del alumnado en colaboraciones con profesores

Con pocas excepciones (Bovill, Cook-Sather y Felten, 2011; Cox y Sorenson, 2000; Werder y Otis, 2010), a la hora de explorar y analizar la práctica docente en la Educación Superior, no se halla a los alumnos entre los interlocutores o colaboradores. Pues bien: los objetivos del sALT son afianzar y mejorar la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito de la Educación Superior dotando – en un plano más general– de mayor profundidad a las conversaciones entre profesores y alumnos. El sALT amplifica las voces del alumnado en cuatro ámbitos –al tiempo que las modula junto a las del profesorado–: en primer lugar, las anotaciones que cada alumna realiza en su visita semanal a la clase del profesor con quien forma tándem; en segundo lugar, las reuniones que ambas partes del tándem celebran cada semana; en tercer lugar, la asistencia –cada dos semanas– de las alumnas a seminarios pedagógicos para profesores; y, en cuarto lugar, las reuniones semanales de cada alumna del programa con la coordinadora del programa. Cada uno de estos ámbitos implica a diferentes participantes que, juntos, configuran nuevos espacios en cuyo seno alumnas y profesores hablan, escuchan, aprenden y enseñan de formas nuevas, más democráticas.

Las anotaciones que las alumnas efectúan semanalmente les proporcionan una oportunidad de ‘hablar’ con los profesores desde la perspectiva del alumnado, pero sin estar matriculadas en el curso en cuestión; constan de una columna para las anotaciones propiamente dichas y de otra para reflexiones, respuestas y sugerencias. Como no tiene que tomar apuntes sobre la materia de que versa la clase, la alumna puede centrarse en la dinámica de la clase desde la perspectiva de un asistente; estos testimonios escritos de la voz del alumnado sirven de base para el posterior debate semanal entre alumna y profesor.

La descripción de una de estas alumnas de su toma de notas (y de la preparación para la reunión con el profesor) ilustra la amplificación de su voz –que, a su vez, conduce de algún modo a la del docente–. Sobre cómo respondió a la petición de este de que se fijase en el grado de implicación de sus compañeras en la clase, escribió:

He anotado en mi formulario de observaciones qué me ha llevado a pensar que las alumnas no están implicadas y también he apuntado qué deberíamos hablar con más profundidad, así como un recordatorio para no olvidarme de sacar a colación una idea que tuve.

Para explicar por qué adoptó este enfoque, añadió:

Así, el profesor disponía de tiempo para pensar en el problema y en su situación antes de que yo le diera mi consejo o punto de vista. De este modo tendría en la reunión sus propias ideas, pero también estaría más interesado en escuchar lo que yo tenía que decir.

Esta estrategia de, al tiempo que usa su voz para mencionar un aspecto en sus notas, reservar un espacio para el asunto en la conversación subsiguiente hacía posible la amplificación tanto inmediata como futura de la voz de esta alumna, quien, al mismo tiempo, reconoce la importancia de la voz del profesor en este diálogo.

La acústica de semejantes reuniones se diferencia de la mayoría de conversaciones que tienen lugar en el aula entre profesores y alumnos matriculados en la asignatura en cuestión. Aquí ambas partes pueden hablar con franqueza de sus distintos puntos de vista y contribuyen en medidas equivalentes al sentido que juntas conforman. Una de las alumnas que participó en el proyecto explicaba: «Nuestras perspectivas distintas implican que vemos cosas diferentes y, como partimos de premisas diversas, cuando nos reunimos a debatir qué está pasando en la clase, en ocasiones tenemos algún conflicto». La voz del alumnado, que este debate amplifica, ofrece panorámicas y análisis que, en condiciones normales, la misma alumna probablemente no haría explícitos; a la vez, a los profesores les proporciona la oportunidad –no menos insólita– de analizar su praxis y cobrar conciencia de qué resortes la rigen. Por su parte, el conflicto a que semejante intercambio da lugar entraña una amenaza relativamente pequeña, ya que –por emplear las palabras de un profesor implicado en el proyecto– «se produce fuera de la relación habitual». Ello significa –continúa este profesor– que, puesto que la alumna que asesora «no ha de preocuparse por los contenidos de la materia» y «está libre de evaluación», puedo hablar con ella «de las dificultades con que me debato en unos términos que *jamás* se me ocurriría emplear con una alumna de la clase». La acústica de estas reuniones es producto tanto de las estructuras igualitarias del SaLT como de la modulación de las voces de alumnas y profesores en el seno de tales estructuras.

Hay en el SaLT dos tipos de encuentros que proporcionan espacios adicionales para la amplificación de las voces del alumnado y la modulación de las del resto. En las reuniones de los tandems de profesores y alumnas, las voces de estas se escuchan con respeto, pues los primeros plantean preguntas como: «¿De qué manera podría un profesor, dado lo que desde tu perspectiva podrían parecer fases o textos independientes, ayudarte a ver que en realidad se trata de una especie de secuencia?», y «¿tienes alguna sugerencia sobre cómo podríamos encajar mejor las críticas?». Se trata de preguntas, por una parte, sobre las tareas que se asignan y, por otra, sobre

la evaluación; con ellas, los profesores realmente aspiran a conocer la perspectiva del alumnado. Están valorando, pues, tanto la reflexión que responder requiere como las propias respuestas y esa valoración es igualmente característica de las reuniones semanales que las alumnas del programa mantuvieron conmigo. Una de dichas alumnas explicaba:

[Tenemos] un sistema de apoyo increíble en nuestras reuniones semanales [de la TLI]; siento que [en ellas] puedo sacar a colación un tema que me ocupa y que se discuta; siento que mi opinión importa y se respeta [...] [y podemos] encontrar modos de abordar ideas y conceptos que permitan replantearlos de formas nuevas y más profundas.

El efecto de la participación en estos múltiples foros va acumulándose –la amplificación en los distintos estadios, una modulación a la que se llega por una recombinação reiterada– y, a medida que las alumnas ganan aplomo y confianza en sus propias voces, van desarrollando una mayor conciencia de la importancia de escuchar las voces de los demás. Una de las alumnas explicaba que, haciéndose más consciente del poder de su voz, aprendía a modular sus propias contribuciones en los debates de clase y creaba espacio para que otras alumnas hablasen:

No me imaginaba que esto fuese a influirme tanto en las otras clases. Sobre todo cuando en estas reuniones de apoyo al profesor tratábamos si nosotras, las alumnas, ayudábamos o no a nuestras compañeras a aprender [por ejemplo] soltando respuestas o no dejando que el resto procesara las cosas [...]. Ahora sin duda me lo pienso más antes de hacer preguntas o dar respuestas.

Liberarse de la economía del poder convencional llevaba también a las alumnas a escuchar a los profesores –e interceder por ellos– de formas nuevas. Como una de las alumnas explicaba:

Siento que ahora entiendo mejor a los profesores. A veces, cuando oigo comentarios sobre ellos, me da mucha rabia. Creo que hay muchas alumnas que no toman distancia con respecto a sí mismas, no se dan cuenta de cosas que hacen que limitan su proceso de aprendizaje o que las desvían de él y me dan ganas de decirles: «¿Eres consciente de lo que *tú* estás haciendo en esa clase?, ¿acaso estás prestando atención?, ¿acaso participas?».

Tomando parte en el SaLT, las alumnas desarrollan un compromiso en la creación –tanto dentro como fuera del aula– de espacios para el diálogo y la reflexión que se caracterizan por «tipos de relaciones y configuraciones de poder diferentes» (Fielding, 2011).

Amplificar sus propias voces –y aprender a dejar espacio a las de los demás y a prestarles más atención– redundaba en un mayor aplomo y una mayor capacidad de tomar partido en sus vidas educativas: iniciar conversaciones y asumir formas de compromiso que de otra manera no tendrían lugar. Dicho claramente, con las palabras de una alumna: «Me ha ayudado a ser más extrovertida y a cobrar conciencia de mi perspectiva personal, a la que puedo dar voz». La experiencia de que sus voces se escuchan las afianza: «Me siento valorada al ver que se presta atención a lo que digo. Ha sido estupendo ver que la gente quería oír y tomar en cuenta el punto de vista que yo aportaba». Otra alumna dice: «Es un sentimiento de valía que lleva a la confianza

y a la acción». Las alumnas se expresan y se comunican con los profesores de formas nuevas, incluso sobre temas tan delicados como la raza:

Realmente siento que participar en el proyecto me ha permitido hablar con los profesores un poco más sobre lo que me habría gustado ver en la clase y sobre lo que siento que se pasa por alto. Había una clase, por ejemplo –la de Psicología–, en la que hablábamos del desarrollo de la identidad étnica y entonces todas las alumnas de color hablaban, pero las blancas no. Bueno, pues yo se lo dije a la profesora aquella tarde y al día siguiente nos puso por grupos y cambió las lecturas: incluyó un artículo sobre el desarrollo de la identidad étnica de los blancos que dio a la clase mucho que hablar. Así, me doy cuenta de que soy una alumna y que hay cosas que puede que mi profesora no vea y yo tengo el derecho de decir: «Oye, ¿te has dado cuenta de tal cosa?».

La oportunidad de observar y las apreciaciones que de la observación atenta se derivan, así como los espacios para la escucha que crearon varias participantes en el programa, son factores cruciales para cambiar la acústica del centro.

La amplificación de las voces del alumnado en el ámbito del SaLT lleva, por tanto, a que en el campus se hable y se escuche con más atención, con más compromiso, pues cada parte tiene más datos acerca de la otra. Las alumnas, y los profesores con los que trabajan, pasan a ver en la enseñanza y el aprendizaje una responsabilidad común –un proceso que conforman múltiples voces–; así, las alumnas formulan y sacan adelante su deseo de instaurar espacios más democráticos y estimulantes:

Creo que estoy descubriendo –o al menos estoy empezando a darle vueltas– en qué medida nuestro sistema educativo depende de determinada visión del mundo. Solía pensar que, sencillamente, la educación es como es –el profesor al frente porque ese es su sitio y no hay más que hablar–, e incluso cuando me encontraba en entornos educativos más inclusivos o propicios, de alguna forma pensaba que aquello era una cosa rara y que no tenía sentido esperar que todos los docentes creasen clases más semejantes a comunidades. Pero ahora he empezado a pensar que esto es el reflejo enorme de una visión del mundo que afecta a muchas otras cosas y que, si se llevase a cabo alguna versión de [este programa] –siento que, en el fondo, lo que pretende es fomentar una comunicación más directa y una preocupación recíproca entre personas que teóricamente están separadas por pertenecer a niveles de poder y autoridad distintos–, eso realmente podría ser beneficioso en otros contextos más allá de la mera clase. Sería fantástico si todos los entornos de trabajo, de vida y de aprendizaje pudiesen volverse más comunicativos y equilibrados.

La amplificación de las voces del alumnado en colaboraciones con miembros del personal laboral

La amplificación de las voces del alumnado en el ámbito de las colaboraciones con profesores constituye una forma de revisión de la acústica académica. Dado que estos dos colectivos mantienen ya un diálogo sistemático –aunque prototípicamente restringido al aula y de acuerdo

con los términos que marca el profesor–, las colaboraciones entre sus respectivos miembros requieren lo que Oldfather (1995) describía como «una reorientación drástica [...] de las relaciones y los modos de pensar y sentir sobre el conocimiento, el lenguaje, el poder, y el yo» (p. 87). Pues bien: las colaboraciones entre alumnas y miembros del personal laboral exigen una reorientación no menos drástica, pero de cariz distinto. Entra aquí en juego el sentimiento que las alumnas desarrollan de que, en su relación con los miembros del personal laboral, tienen algo que enseñar pero a la vez –no menos importante– algo que aprender; en ocasiones, muchísimo.

Aceptar la idea de que todo el mundo tiene algo que enseñar y algo que aprender requiere inaugurar una nueva conciencia, así como revisar los modos de compromiso con los miembros de la comunidad; el ELP proporciona el espacio y las estructuras de apoyo que dichos cambios precisan. En un análisis tanto de las colaboraciones entre profesores y alumnos, como entre personal laboral y alumnos, Lesnick y Cook-Sather (2010) sugerían que, cuando toman parte en este programa, las partes implicadas van recorriendo cuatro etapas recursivas e interconectadas: (1) reconocimiento de su capacidad de enseñar y aprender más allá de los papeles que normalmente desempeñan en el campus; (2) exposición a la vulnerabilidad que supone trabajar más allá de dichos papeles y tareas –que, regidos por jerarquías, en ocasiones parecen protegerlos–; (3) establecimiento de relaciones más complejas a través de las cuales se reconocen mutuamente como personas que enseñan y aprenden y trascienden los estereotipos definidos en términos de papeles; y (4) puesta en práctica en común de los papeles híbridos de quien enseña y quien aprende, de forma paralela al desarrollo de sus papeles previos en el campus –que se mantienen–. Evolucionan, así, hacia una forma de «aprender, trabajar y vivir en común» más democrática (Fielding, 2011).

La primera fase del trabajo consiste en que las alumnas hablen con el personal laboral como puede que no lo hubieran hecho antes: como personas y miembros de la misma comunidad. Una alumna describía que, de resultas de su participación en el ELP, sencillamente cobró conciencia de la presencia de esas personas que hacen que el campus funcione y dirigió a ellas su voz en sentido literal:

El mayor cambio ha sido darme cuenta de lo que cada cual hace en el campus. El primer año creo que era simplemente como si pasara de largo, en realidad no establecía vínculos. Quiero decir, sí que los establecía, con alumnas del Bryn Mawr, pero no con los miembros del personal laboral. Y ese es realmente el mayor cambio que he experimentado, decir *gracias* de verdad, valorar lo que cada uno hace, las señoras de la limpieza y todos los otros miembros del personal laboral. De verdad que ha sido para mí un cambio enorme.

Cuando se dan cuenta de cómo un miembro del personal laboral contribuye al centro educativo, y al encontrar una voz para reconocerlo, las alumnas aprenden a escuchar las voces de dicho personal y hallan modos de amplificarlas. Describiendo una tarea que se le encomendó para el curso de Fomento del Aprendizaje –con un miembro del personal laboral–, una alumna explicó:

Para aquella tarea final, tuve que acercarme a un montón de gente que no conocía y hacerles preguntas personales y para mí cada vez aquello era todo un reto, enfrentarme al reparo que me daba acercarme a aquellos trabajadores que ya había visto, pero con los que no había hablado nunca. Ahora me sé los nombres de

mucha gente, de algunos hasta sus discos de los Beatles favoritos, y me he propuesto seguir hablando con ellos, seguir cultivando esos vínculos.

«Cultivar los vínculos» incluye desarrollar la capacidad de escucha y observación, así como de acción. Una alumna explicaba:

He aprendido a escuchar, a enseñar y a ser mejor amiga. He tenido la experiencia de trabajar con miembros mayores de mi familia que tienen algunas vivencias y dificultades comparables a las del personal laboral del Bryn Mawr College. Participar en este programa me ha ayudado a convertirme en una persona con paciencia y aplomo y a creer que realmente tengo algo que aportar a la vida de muchas personas.

Estas formas de modulación tienen fuertes implicaciones para el tipo de enseñanza y aprendizaje que tiene lugar en el campus más allá del aula. El equilibrio entre hablar y escuchar representa –y ayuda a las alumnas a poner en práctica– un modelo en el que la enseñanza y el aprendizaje son recíprocos. En vez de reproducir las ideas tradicionales acerca de que el profesor lo sabe todo y el alumnado recibe, en el ELP las alumnas desarrollan un sentido de sí mismas como sujetos híbridos de enseñanza y aprendizaje que resulta liberador:

Ahora que tengo ejemplos prácticos de que no saber exactamente qué hacer incrementa mi eficacia docente, espero sentirme menos limitada cuando intente hacer de profesora. No tengo por qué ser una experta en la materia: lo que tengo es que estar dispuesta a aprender junto a mis alumnas y, si no entiendo algo, reconocerlo. Haciendo de profesora, también aprendo. Necesito, igual que mis alumnas, saber con qué recursos cuento para cuando no esté segura. Nada encuentro más estimulante, como persona que pasa la vida aprendiendo, que saber que puedo seguir trabajando sobre lo que no tengo claro (<http://serendip.brynmawr.edu/exchange/education/handbook/teachingandlearning>).

El comentario de esta alumna es un reflejo fascinante de algunos de los rasgos más esenciales de la práctica democrática: «La democracia nos invita a asumir riesgos. Nos pide que dejemos la cómoda poltrona de las certezas, que nos mantengamos flexibles y que actuemos, en último término, por el bien común» (Williams, 2004, p. 22). Esta falta de certezas y el estímulo que asumirla conlleva son el sello característico de la enseñanza y el aprendizaje en el ELP. Las alumnas y los miembros del personal laboral con quienes colaboran crean conjuntamente su currículo: encuentran juntos sus voces y las refuerzan en un diálogo continuo. Se trata de procesos orgánicos de cocreación y evaluación (Dalke y Lesnick, en prensa). Integrando las reflexiones escritas de una compañera suya en su propio análisis (por lo que, además, amplifica su propia voz), una alumna que participó en el ELP explicaba:

Este enfoque de enseñanza y aprendizaje flexible y dialógico también da pie a un mayor sentimiento de colaboración y cooperación de las partes implicadas. Suele animarse a las alumnas (como a [mi compañera]) a *que la mayoría de las veces aprendan como consumidoras y no siempre como generadoras o buscadoras de conocimiento, pero en la TLI se acepta que utilices el conocimiento de tu*

compañera y el tuyo propio para diseñar tus clases.

Cada semestre hay una ceremonia final en la que cada tándem alumna-miembro del personal laboral comparte con los demás lo que ha aprendido; los conmovedores testimonios que los participantes ofrecen hablan del poder que estas colaboraciones tienen en la creación de un modelo de enseñanza y aprendizaje más democrático: uno que incluya a quienes se espera que tradicionalmente posibiliten el proceso educativo, pero no que tomen parte en él. Hay aquí una promesa de amplificación de la voz del alumnado y, a su vez, de la de quienes normalmente no tienen voz en la Educación Superior: una oportunidad de transformar la acústica del campus. En palabras de una alumna:

Participando en estos programas, debemos insistir en los puntos en común –no en lo que nos aleja–, pero también necesitamos ser conscientes de esas diferencias y estar dispuestos a reconocer cómo se nos separa tradicionalmente. Es importante encontrar formas de que nuestros diversos papeles y maneras de ver las cosas se toquen y usar los puntos de contacto como puntos de partida para dar voz y comprensión a los sistemas que configuran nuestras vidas e interacciones. En este sentido, podemos ver en la TLI un nuevo contexto dentro del cual habilitar un espacio para estos asuntos en nuestras conversaciones y en nuestra conciencia, trabajando en común por alcanzar conocimientos prácticos y construir relaciones. En un plano más general, nuestra labor conjunta puede incluso empezar a alterar los presupuestos de partida de la gente y permitirnos comenzar a remodelar los sistemas que tan importante papel han desempeñado en modelarnos a nosotras (<http://serendip.brynmawr.edu/exchange/education/handbook/teachingandlearning>).

La amplificación de la voz del alumnado en colaboraciones entre profesores, personal laboral y alumnos

*En el espacio abierto de la democracia
hay lugar para las diferencias.
Williams, 2004, p. 8.*

Esta afirmación captura el espíritu del tercer programa de que aquí me ocupo, el cual pone a alumnos, profesores y miembros del personal laboral en conversaciones que constituyen una vía adicional para la amplificación de las voces del alumnado y que persiguen –de forma bastante explícita– «la sinergia esencial entre justicia y preocupación por el otro». Esto, según Fielding (2011) sugiere, es un rasgo clave de la convivencia democrática. Esta forma de convivencia y atención al prójimo auténticas amplifica las voces del alumnado en múltiples foros del SJPP. El principal, en el que la mayoría de las alumnas participan, es el grupo de base al que cada alumna se une como forma inicial de compromiso con el programa. Una vez que se pertenece a uno de dichos grupos, puede convertirse –junto con un miembro del personal laboral o del profesorado– en su comonitora. Por último, puede pasar a miembro del comité directivo –constituido por alumnas, profesores, miembros del personal laboral y un encargado de supervisar el programa–. En cada uno de estos foros se amplifica la voz de la alumna y las conversaciones sobre justicia social se recombinan con la idea de equilibrar las voces de los múltiples colectivos del campus.

En los grupos de base del SJPP, las alumnas se reúnen una vez por semana con su comonitor miembro del profesorado o del personal laboral y su comonitora alumna –y también

con entre cinco y ocho alumnas más–, para hablar de sus experiencias y perspectivas en temas de diversidad y justicia social dentro y fuera del recinto del campus. Sobre este foro, una alumna escribió:

Mi grupo de base [del SJPP] realmente me ha proporcionado un espacio en el que poner palabras a lo que tengo en la cabeza y un espacio en el que otras personas pueden compartir lo que piensan o lo que les pasa; pueden llegar y decir: «No sé qué hacer sobre este asunto. ¿A vosotras qué os parece?». Una oportunidad así de compartir un espacio con cinco personas por lo demás desconocidas y hablar, verdaderamente, me ayuda a poner palabras a lo que pienso y eso está preparándome para salir al mundo real. Me siento confiada, voy a ser capaz de articular mis pensamientos y dar la cara por mí y por otras personas de una forma en que antes creo que no podía.

Esta alumna narra el proceso de desarrollar una voz para expresarse tanto en el presente – en el contexto del espacio seguro del grupo de base– como «en el mundo real». El aplomo se origina tanto cuando desarrolla su propia capacidad de hablar como cuando escucha a otras que le hablan a ella.

Disponer de un espacio para hablar y escuchar es especialmente importante para las alumnas marginadas, aquellas cuya voz es silenciada sistemáticamente:

Sobre todo en una comunidad que es mayoritariamente blanca, para que pequeños grupos de alumnas de color redefinan la idea de verse marginada, de que toda esa maldad se está dirigiendo contra ti. Pero entonces ves las perspectivas de otras personas, te das cuenta de que en ese grupo que está marginado hay un montón de experiencias diferentes; y lo que a mí me ofende, pues a ti no. Para mí fue importante empezar a compartir mi perspectiva, hacer saber a la gente que no todo es un valle de rosas; pero merece la pena. Esta es mi universidad. Aquí es donde me he sentido a gusto. Aquí es donde sé que tengo un sitio. Este es mi sitio y aquí tengo mi voz; fue una pasada.

Esta alumna expresa tanto el dolor de verse marginada como la fuerza de descubrir en la diversidad interna de esa misma marginación una fuente de nuevas perspectivas y posibilidades. Identificarse con el centro universitario gracias a la participación en un foro que fomentaba «el diálogo con otros por los que nos preocupamos y a quienes respetamos» (Fielding, 2011) amplificó su voz y la animó a compartir su experiencia y su visión.

Cuando las alumnas pasan de participantes a comonitoras de grupos de base del SJPP, desarrollan una conciencia más profunda de por qué dicha amplificación es esencial y en qué se basa:

Algunas veces, cuando tú estás sola y todo el mundo asiente y dice que sí, pues resulta raro. Por el motivo que sea, no siempre te atreves a dar el paso y decir: «Pues yo no estoy de acuerdo con tal cosa y con tal otra». Entonces, lo que yo he hecho ha sido buscar estos espacios aquí. Podría hacerlo todo el rato; es que, si no, me volvería loca. Eso es lo que el SJPP ha sido para mí: un espacio donde podía hacer eso y también un espacio en el que la gente está dispuesta a escuchar. Y es

que no solo es que te atrevas a hablar, sino que además la gente te escucha. Porque yo podía hablar todo el rato, podía ponerme en medio del campus a gritar a pleno pulmón, pero, si nadie me escucha, pues no sirve de nada –estoy gritando, pero nadie me oye–. Entonces, pues también implica traer a la gente a espacios donde están dispuestos a escucharte... Ya sé que a veces a estos espacios siempre acuden los mismos, pero para mí eso tiene un valor.

El énfasis que hace en los procesos gemelos de hablar y escuchar refleja el concepto de educación democrática de Ayers (2004):

La educación democrática se caracteriza fundamentalmente por el diálogo, que es el principal vehículo de discusión, deliberación, reconsideración, y transformación. El diálogo es una empresa cooperativa, un empeño común, un evento participativo. En diálogo hablamos con la posibilidad de que nos oigan, de tocar corazones y cambiar pareceres, y escuchamos con la posibilidad de modificar nuestro propio punto de vista (pp. 96-97).

Con el descubrimiento de sus respectivas experiencias, las alumnas perciben tanto la diversidad de las vivencias humanas como la necesidad de dialogar sobre ellas y pasan a sentir la responsabilidad de hablar igual que la de escuchar:

El motivo por el que me comprometí con el SJPP fue que tenía que haber una historia distinta –no la historia de *esta única versión para todo el mundo y no hay más que hablar*–. Recuerdo mi experiencia de entonces [al ponerse en marcha el programa]: me daba cuenta de que cada persona del campus a la que me asomaba tenía una percepción distinta del tema; y eso es lo que me asustaba: que la versión de un solo grupo se impusiese al resto. Entonces cada grupo seguiría pensando a su manera y lo que yo quería que hiciera el SJPP era unir a la gente y crear, todos juntos, una nueva versión que, aunque en realidad no es una única historia, al menos engloba múltiples perspectivas.

El relato polifónico por el que esta alumna aboga captura la modulación de la voz de que depende la transformación de la acústica de un espacio, pues un espacio y el significado que en él se crea no se transforma sino dialogando entre sí numerosas voces –capturando múltiples historias desde diversos ángulos–. Esto es lo que reconoce Williams (2004) al incluir al comienzo de su libro una cita de Thich Nhat Hanh: «Es posible que el próximo Buda no asuma forma de individuo, sino de comunidad (una comunidad que ponga en práctica la comprensión y la solicitud amorosa; el vivir pendiente del otro)». Precisamente en este sentido de la responsabilidad colectiva que nace de valorar la voz de todos es donde reside la democracia.

Esta idea de comunidad consciente o iluminada encaja con la de liderazgo que las alumnas desarrollan participando en el SJPP. Cuando asumen responsabilidades en el comité directivo, aprenden a hablar al tiempo con sus propias voces individuales y como colectivo; aprenden a escuchar y hablar a la vez:

En realidad nunca me sentí como la líder, sino como una líder; sentía que esa era nuestra misión. El programa surgió para dirigirse a una comunidad y de acuerdo

con esa idea construimos la nuestra propia. Nos fuimos apoyando unas en otras para descubrir cómo forjar un mensaje y cómo hacer para que se le prestase oído. «¿Cómo podemos formularlo para que todas nos sintamos incluidas? ¿Cómo podemos hablar unas en nombre de otras, ante alguien para quien no somos la misma? ¿Cómo puedo yo estar segura de que tú te sientes incluida y cómo me apoyas tú a mí?». Y eso es lo que nos convierte en líderes, pues fuimos capaces de lograr para el conjunto de la comunidad eso que perseguíamos. Procurando establecer vínculos entre todas, todas éramos líderes.

Los diversos foros del SJPP contribuyen a que las alumnas amplifiquen sus voces, aprendan a escuchar las de los demás y tiendan a poner en práctica lo que aprenden. Como dice una alumna: «Veo las cosas de forma nueva y he adquirido el coraje y la convicción de iniciar conversaciones y actuar». Una acción semejante está embebida de una honda comprensión del proceso democrático de compromiso y lucha, de vínculo y preocupación por los demás (Williams, 2004):

Al espacio abierto de la democracia no le interesan las jerarquías, sino las redes y sistemas donde el poder es circular, no lineal; un poder que, en vez de estar acaparado por una elite restringida, es compartido y conservado por muchos (p. 59).

Conclusión²

Los procesos de amplificación, modulación y sintonización de las voces del alumnado de que me he ocupado aquí dotan a dichas voces de mayor volumen y potencia en conversaciones sobre (1) educación reglada en las clases del centro universitario, (2) enseñanza y aprendizaje más allá de la clase, y (3) justicia social dentro y fuera del recinto universitario. Contribuyen a la democratización de la enseñanza y el aprendizaje en nuestro campus, pues engloban «la necesidad humana de dignidad y respeto y su efecto transformador en las experiencias de quienes la dan y la reciben» (Fielding, 2011).

La acústica de las clases del Bryn Mawr College ha cambiado porque los profesores «trabajan con las alumnas de una forma más productiva (un diálogo de ida y vuelta que nos ayuda a explorar diversas vías en un tren de pensamiento)»; pero también ha cambiado la acústica del campus en su conjunto, pues el personal de los programas educativos de la TLI «establece vínculos entre personas que, procedentes de diversas partes del campus, de otra forma probablemente ni se habrían visto». Los miembros del personal laboral experimentan, en efecto, un sentido creciente de unión y pertenencia a una comunidad que, de lo contrario, sería un simple lugar de trabajo. La acústica que alumnas, profesores y miembros del personal laboral crean y propician dentro y fuera del campus ha cambiado porque –parafraseando el testimonio de una alumna que hemos reproducido hacia el final del epígrafe anterior–, al establecerse vínculos entre todos, todos pasan a ser líderes. A estos cambios se llega construyendo de manera

² Agradecimientos. Gracias a Jody Cohen, Alice Lesnick, Elliott Shore y Michael Tratner, por sus útiles comentarios a versiones previas de este artículo.

consciente «espacios abiertos» en cuyo seno entran en diálogo –recombinando sus voces– miembros de la comunidad universitaria que desempeñan papeles diversos en ella. A medida que las alumnas van probando y afinando sus voces –en un proceso que las lleva del silencio o la incertidumbre a una posición de mayor aplomo, capacidad, y sonoridad–, desarrollan su compromiso para garantizar que otros (con más o menos poder que ellas) escuchen y sean escuchados de formas nuevas.

Naturalmente, en un trabajo así surgen retos: es complicado y desestabilizador, ya que amenaza las estructuras jerárquicas tradicionales y requiere dedicar tiempo y atención a la experiencia educativa de cada miembro de la comunidad universitaria. Por tales motivos, algunas personas de esta lo encuentran peligroso, controvertido y no deseable. No solo es preciso, pues, un compromiso y un trabajo que exceden lo que en condiciones normales se exige a diversos miembros de la mencionada comunidad, sino que hace falta también persistencia ante los obstáculos y la adversidad.

Pero los esfuerzos de esta índole abren en la Educación Superior un nuevo horizonte de posibilidades: sonidos y dinámicas, puntos de vista y opiniones, relaciones y formas de compromiso... todos ellos nuevos, diferentes. El cambio de las propiedades o características de un espacio y los sonidos que lo llenan (es decir, el cambio de su acústica) modifica el sentido que en dicho espacio se fragua, el tono y el significado de lo que se dice y se oye tanto dentro como fuera de él. De estas amplificaciones, sonoridades y transformaciones, se hacen eco los espacios abiertos más amplios del campus y así cambia la acústica del centro universitario en su conjunto –de encuentro y apertura a la vez– y se promete una forma más democrática de ser, o de hacerse.

Referencias bibliográficas

- Ayers, W. (2004). *Teaching TOWARD Freedom: Moral Commitment and Ethical Action in the Classroom*. Boston: Beacon Press.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control, and Identity*. Lahman (Maryland): Rowman & Littlefield.
- Bovill, C., Cook-Sather, A. y Felten, P. (2011). Students as Co-Creators of Approaches, Course Design and Curricula: Implications for Academic Developers. *International Journal for Academic Development*, 16 (2), 133-145.
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing Student Perspectives: Trust, Dialogue, and Change in Education. *Educational Researcher*, 31 (4), 3-14.
- (2007a). What Would Happen if we Treated Students as Those with Opinions that Matter? The Benefits to Principals and Teachers of Supporting Youth Engagement in School. *NASSP Bulletin*, 91 (4), 343-362.
- (2007b). Translating Researchers: Re-Imagining the Work of Investigating Students' Experiences in School. En D. Thiessen y A. Cook-Sather (Eds.), *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School*, 829-871. Dordrecht: Springer.
- (2008). “What you Get is Looking in a Mirror, only Better”: Inviting Students to Reflect (on) College Teaching. *Reflective Practice*, 9 (4), 473-483.
- (2009a). *Learning from the Student's Perspective: A Sourcebook for Effective Teaching*.

- Boulder (Colorado): Paradigm.
- (2009b). From Traditional Accountability to Shared Responsibility: The Benefits and Challenges of Student Consultants Gathering Midcourse Feedback in College Classrooms. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34 (2), 231-241.
 - (2010). Students as Learners and Teachers: Taking Responsibility, Transforming Education, and Redefining Accountability. *Curriculum Inquiry*, 40 (4), 555-575.
 - (2011). Students as Learners and Teachers: College Faculty and Undergraduates Co-Create a Professional Development Model. *To Improve the Academy*, 29, 219-232.
 - , Cohen, J. y Lesnick, A. (en preparación). Students as Leaders and Learners: Toward Self-Authorship and Social Change on a College Campus. *Innovations in Education & Teaching International*.
- Cook-Sather, A., Cohen, J. y Alter, Z. (2010). Students Leading the Way toward Social Justice within and beyond the Classroom. *Equity & Excellence in Education*, 43 (2), 155-172.
- Cox, M. D. y Sorenson, D. L. (2000). Student Collaboration in Faculty Development. En M. Kaplan (Ed.), *To Improve the Academy: Vol. 18. Resources for Faculty, Instructional, and Organizational Development*, 97-106. Bolton (Reino Unido): Anker.
- Dalke, A. y Lesnick, A. (en prensa). Teaching Intersections: The Surprise of Gift-Giving and -Getting in the Cultural Commons. *Journal of Curriculum and Pedagogy*,
- Fielding, M. (2004). 'New Wave' Student Voice and the Renewal of Civic Society. *London Review of Education*, 2 (3), 197-217.
- (2011). Patterns of partnership: Student voice, intergenerational learning and democratic fellowship. En N. Mocker y J. Sachs (Eds.), *Essays in Honour of Susan Groundwater-Smith*. Dordrecht: Springer.
- Lesnick, A. y Cook-Sather, A. (2010). Building Civic Capacity and Responsibility through a radically Inclusive Teaching and Learning Initiative. *Innovative Higher Education*, 35 (1), 3-17.
- Oldfather, P. (1995). Songs "Come Back Most to Them": Students' Experiences as Researchers. *Theory into Practice*, 34 (2), 131.
- Rudduck, J. (2007). Student Voice, Student Engagement, and School Reform. En D. Thiessen y A. Cook-Sather (Eds.), *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School*, 587-610. Dordrecht: Springer.
- Werder, C. y Otis, M. M. (Eds.) (2010). *Engaging Student Voices in the Study of Teaching and Learning*. Virginia: Stylus.
- Williams, T. T. (2004). *The Open Space of Democracy*. Eugene (Oregón): Wipf & Stock.

Dirección de contacto: Alison Cook-Sather. Universidad de Pennsylvania. Facultad de Educación. Bryn Mawr College, 101 N. Merion Ave., Bryn Mawr, PA 19010, USA. E-mail: acooksat@brynmawr.edu