

# Aprender a participar en los centros de secundaria

*Inclusión y calidad democrática*

Isabel Carrillo Flores, Núria Simó Gil,  
Joan Soler Mata (eds.)





# **Aprender a participar en los centros de secundaria**



# Aprender a participar en los centros de secundaria

*Inclusión y calidad democrática*

Isabel Carrillo Flores, Núria Simó Gil,  
Joan Soler Mata (eds.)



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

Pedagogías UB

© Edicions de la Universitat de Barcelona  
Adolf Florensa, s/n  
08028 Barcelona  
Tel.: 934 035 430  
Fax: 934 035 531  
comercial.edicions@ub.edu  
www.publicacions.ub.edu



DIRECTOR DE LA COLECCIÓN      Enric Prats

ISBN                                      978-84-9168-408-4

Este documento está sujeto a la licencia de Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada de Creative Commons, cuyo texto está disponible en: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.



# ÍNDICE

Avanzar en el compromiso con la democracia en los centros educativos <i>Núria Simó Gil</i> .....	9
Democracia y educación en el siglo xx: de las repúblicas infantiles a la autogestión pedagógica <i>Joan Soler Mata, Antoni Tort Bardolet</i> .....	17
Escuela, familia y municipio: el Proyecto Atlántida de educación democrática <i>Antonio Bolívar Botia</i> .....	49
Cambiar, no inútilmente, el mundo: ética de la comunicación y educación democrática <i>Carlos Lomas García</i> .....	73
Metodologías participativas para promover y vivir la democracia en cinco centros de secundaria <i>Laura Domingo Peñafiel, Laura Farré Riera, Cati Lecumberri Gómez</i> .....	101
La democracia escolar desde las voces del alumnado: gobernanza y habitanza <i>Mar Beneyto Seoane, Alba Parareda Pallarès, Itxaso Tellado Ruiz de Gauna</i> .....	127
La democracia, mi instituto y yo <i>Àngels Martínez Bonafé</i> .....	157
Los valores de la democracia: de la abstracción a la vivencia educativa <i>Isabel Carrillo Flores, Esther Fatsini Matheu</i> .....	189
Sobre las autoras y los autores.....	227





# AVANZAR EN EL COMPROMISO CON LA DEMOCRACIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

NÚRIA SIMÓ GIL

Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya

Jaume Martínez Bonafé planteaba, ya en 2002, que «la democracia es un concepto socialmente vaciado que carece de presencia viva en el interior de las escuelas. Y esto es así porque no constituye para los actores un problema práctico. Quizá porque la escuela no es un contexto deliberativo». En el momento presente nos preguntamos si los centros siguen igual y, si es así, ¿cómo acercar el discurso de la democracia a la práctica educativa? ¿Sería posible trabajar con algunos centros educativos para poder acompañar procesos que impregnarán de vida democrática los centros educativos?

Las preguntas nos interpelan a abrir el debate en torno al concepto de educación democrática más allá de la concepción legal y formal. La complejidad que encierra dicho concepto exige el diálogo con distintas conceptualizaciones que nos ayuden a entender la democracia escolar con sentido para vivirla en los centros. Entre ellas, las de Apple y Beane (1997), Bolívar (2007), Escudero (2006) y Feito y López Ruiz (2010) nos allanan el camino y pueden ser un buen punto de partida.

Apple y Beane (1997) entienden que las escuelas democráticas se preocupan, por un lado, de crear estructuras y procesos democráticos mediante los que configurar la vida escolar y, por otro, de articular la democracia a través del currículo para que aporte experiencias democráticas a las personas jóvenes. Estas estructuras y procesos pueden adoptar diversas fórmulas, tales como asambleas, consejos escolares y otros grupos de toma de decisiones en los que profesorado y alumnado participan. Al mismo tiempo que se facilitan dichas estructuras, es necesario desarrollar un currículo democrático con los jóvenes. Ello significa dar voz a las opiniones diversas, facilitar espacios en los que chicos y chicas construyan su propio discurso, comparando opiniones y perspectivas distintas.

Coherente con la propuesta de Apple y Beane, Bolívar (2007) define espacios para la vivencia de la democracia a través, ya del currículo, ya de experiencias democráticas en la cultura escolar, lo que supone participar activamente

en las estructuras democráticas del centro (no solo aquellas que por decreto ya existen, sino haciendo, de todos los espacios de la escuela, espacios de deliberación y debate), y mediante experiencias que impliquen al alumnado en la comunidad.

Escudero (2006) argumenta, basándose en la propuesta de Furman (2004), que para que una escuela pueda ser considerada democrática debe garantizar la mejora de la educación desde una ética de la comunidad que involucre al profesorado en procesos comunitarios a partir de los que reflexionar sobre la vida docente desde cinco principios éticos que se interrelacionan. Estos son: la ética de la justicia, que defiende estructuras que no excluyan a nadie de la buena educación; la ética del cuidado, como garantía de una justicia equitativa que se responsabilice de las necesidades singulares de cada estudiante y se esfuerce en disponer las respuestas necesarias a sus necesidades; la ética de la crítica, que denuncia y cuestiona situaciones educativas injustas, despersonalizadas, atentatorias contra la dignidad del alumnado o de otros protagonistas educativos, irresponsables, frías o carentes del sentido de acogida y solidaridad; la ética profesional, que implica asumir códigos éticos en la función docente de los conocimientos, las capacidades y los compromisos profesionales para ejercer con eficacia, rigor y consistencia, de forma individual e institucional, la propia práctica; finalmente, la ética comunitaria democrática, como espacio fundamental para deliberar, validar y garantizar los contenidos y los procesos de mejora (estructuras, relaciones, responsabilidades distribuidas y mecanismos de rendición de cuentas de las mismas), mediante la participación para promover y defender el bien común.

Añaden Feito y López Ruiz (2010), de manera más concreta, que para que la escuela sea democrática deben darse estas tres condiciones: 1.<sup>a</sup>) Organizar la educación obligatoria de manera que se asegure el éxito escolar de todo el alumnado; 2.<sup>a</sup>) Democratizar la vida en las aulas requiere que la vida escolar gire en torno al alumnado, y no alrededor del docente, por lo que es necesario partir de las inquietudes de los chicos y las chicas, de modo que sean los verdaderos protagonistas del proceso de aprendizaje; 3.<sup>a</sup>) La participación del profesorado, el alumnado, las familias y otros agentes educativos debe traspasar lo que dicta la Administración, buscando fórmulas para una participación activa y verdadera de todos los agentes, adaptada a las necesidades del centro y a las de las personas participantes.

Nos parece relevante destacar que las definiciones anteriores comparten la idea de Dewey (2004 [1916]) de que la democracia en la escuela debe ser, más allá de un sistema de gobierno, un modo de vivir basado principalmente en relaciones entre personas, regido por unos valores humanistas y con unas con-

diciones mínimas que aseguren el acceso a todos los miembros de la comunidad. En dichas definiciones, la inclusión y el respeto hacia el otro se hacen presentes. Todas ellas buscan el equilibrio adecuado entre el bien común y opciones minoritarias para garantizar la convivencia en comunidad.

Desde los enfoques mencionados, otras investigaciones<sup>1</sup> han aportado resultados para construir la definición de democracia escolar con relación a cuatro dimensiones a fin de ofrecer al profesorado marcos de reflexión en torno a las posibilidades y límites de organizar prácticas educativas democratizadoras en los centros. En primer lugar, se relaciona la democracia escolar con la participación en los procesos de toma de decisiones, aspecto que tiene que ver con la gobernanza, sabiendo que dicha participación es imposible si no se crean las condiciones para que las personas se encuentren confiadas, sean tratadas de forma justa y se sientan capacitadas para hacer oír su voz en los espacios colectivos del centro. Dichas condiciones son las que se denominan *habitanza*. Si bien estas dos dimensiones son fundamentales para afianzar un concepto de democracia multidimensional, no son suficientes. Una democracia escolar plena y de calidad incorpora una visión positiva del otro, dignificando al máximo cualquier tipo de diversidad. Dicho de otro modo, una democracia completa contempla la alteridad en toda su extensión. Y por último, cada una de las dimensiones citadas se pone en práctica desarrollando un *ethos* que se articula mediante unos valores y virtudes de corte humanista. Valores y virtudes que, para que sean efectivos, deben impregnar el conjunto de relaciones, constituyendo así el eje de la cultura. El *ethos* es, pues, la cuarta dimensión de la propuesta democrática que se defiende en esta obra (Feu, Prieto, Simó, 2016).

Las aportaciones del libro muestran ejemplos de centros de Educación Secundaria Obligatoria, junto a otros de Educación Primaria de diferentes contextos y con un hacer diverso, que a pesar de vivir presionados por la evaluación de los resultados académicos y la estimulación de conductas competitivas que exacerban las desigualdades sociales, se dotan de procesos de reflexión docente capaces de rearmar la confianza en el potencial innovador y devenir lugares de experimentación democrática. Los buenos ejemplos no eluden mostrar las resistencias y los obstáculos que aún permanecen arraigados, dificultando la práctica cotidiana de la democracia.

Llevar a cabo este cometido requiere de la complicidad de muchas personas. En primer lugar, de un equipo docente convencido de que el proyecto

1. Investigación I+D «Demoskole. Democracia, participación y educación inclusiva en los centros educativos de secundaria», llevada a cabo entre los años 2013-2015 por equipos interdisciplinarios de las Universidades de Vic y de Girona (ref.: EDU2012-39556-Co2-01/02).

educativo del centro es compartido y vale la pena desarrollarlo. En estas situaciones, los equipos directivos son claves para compartir democráticamente la vivencia democrática. Este trabajo exige capacidad de escucha y de negociación en el intercambio de intereses respecto a las voces de docentes más escépticas con el proyecto, tratando de encontrar soluciones colectivas a situaciones individuales. Ello requiere espacios de debate y tiempo para llegar a acuerdos. En segundo lugar, se necesita la complicidad con el alumnado como protagonista principal en los centros. Y es que aquellos que ponen el foco en el alumnado en cuanto protagonista de su propio aprendizaje plantean una manera de trabajar que subvierte las relaciones clásicas y estandarizadas de poder a través de la participación. En estos casos, la participación del alumnado amplía los ámbitos de decisión con los que cuenta, ganando terreno tanto en el ámbito de la libertad como en el de la responsabilidad. Desarrollar la participación genuina del alumnado en los centros solo es posible si el profesorado está convencido de que quiere ceder parte de su poder en la toma de decisiones de aquello que afecta a los chicos y chicas de los centros de secundaria. En tercer lugar, se requieren también las alianzas con el entorno social y comunitario como una parte integral del currículo, y el respeto por el conocimiento de las comunidades que poseen sus miembros y asociaciones como un capital cultural de cada institución.

Todo ello implica que estas prácticas requieren de la determinación del equipo docente para promover esta forma de trabajar y aprender, y también que el personal docente está dispuesto a llegar a acuerdos para incluir las actividades más participativas en los horarios escolares y dentro del currículo. Así, trabajar en esta dirección supone, para el equipo docente, dedicar tiempo a probar, cambiar y pensar, ensayar la complicidad y la cohesión, aprender de nuevas metodologías y formas de evaluación, conocer las formas de trabajar de colegas y confiar en que se aprende *de* y *con* los demás..., así como a cuestionarse si las decisiones tomadas han sido las más pertinentes.

En estas situaciones, el equipo directivo tiene la responsabilidad de liderar el proceso, aprender a valorar los esfuerzos personales de cada uno y comunicarlo. La flexibilidad organizativa y académica es fundamental para avanzar y superar obstáculos a lo largo del camino, para mejorar la calidad de los procesos y resultados educativos, en un clima de respeto y de confianza que va configurando la cultura del centro y que plantea retos a nuevas incertidumbres cada vez que el centro toma nuevas decisiones.

En este libro también hablamos de inclusión y calidad democrática por dos razones. La primera es porque sabemos que a muchos docentes les preocupa implicarse en la reconstrucción de la enseñanza con fines justos. La sociedad

no se compone de individuos atomizados, sino de personas que pertenecen a clases sociales, grupos étnicos y géneros con intereses específicos. En última instancia, si asumimos el compromiso de educar a todas las personas jóvenes, la sociedad debe democratizarse para tener en cuenta la voz de todos en la gestión de las diversas facetas de la vida (Gale, Densmore, 2007). La segunda razón estriba en nuestro deseo de destacar la labor de docentes que son capaces de generar alternativas que transforman los centros y la sociedad misma en una dirección verdaderamente democrática.

Compartimos con Lummis (1996) que el poder reside en las personas y, desde esta perspectiva, en cada uno de nosotros anidan la responsabilidad y el compromiso de hacer emerger dicho poder en el oficio docente. Así, hacemos nuestras las palabras de Gale y Densmore (2007: 23) cuando afirman que las personas somos capaces de: *a)* ejercer un verdadero poder en la toma de decisiones de aquello que nos afecta; *b)* asumir la obligación de transformar prácticas cotidianas para favorecer análisis y cambios de normas y símbolos que acostumbran a ser indiscutibles, de forma que dejen de resultar opresivos; *c)* apoyar al individuo a la vez que contribuimos al avance de la comunidad; *d)* ejercitar y desarrollar nuestras habilidades creativas y de resolución de conflictos participando en la vida en comunidad; *e)* ayudar a otras personas mientras cada uno de nosotros crecemos con la participación en tareas comunes.

Esta actitud democrática es la que subyace en las aportaciones de este libro. Los distintos capítulos están orientados a reflexionar en torno a la principal ocupación de los educadores y las educadoras, ya planteada por Dewey (2004 [1916]) y que consiste en dotar a las personas de las herramientas necesarias para que sean capaces de compartir una vida en común, lo cual solamente es posible con la implicación y el compromiso del profesorado. Si pretendemos vivir en una democracia, es necesario brindar oportunidades a las personas para aprender qué significa esta forma de vivir y cómo puede ser guiada. Hablar de aprendizaje democrático significa identificar y analizar los espacios de práctica democrática que promueven los centros, determinar su alcance y profundizar en cómo los chicos y chicas los viven.

El libro articula, a través de los diferentes capítulos, un conjunto de aportaciones resultado de estudios y prácticas sobre la democracia, la participación y la educación inclusiva en centros de secundaria.

Sin renunciar a los fundamentos pedagógicos y a la reflexión que deriva de la vivencia directa de la práctica de la democracia en centros de secundaria, en cada capítulo se aportan elementos para revisar no solo las políticas educativas, sino también posibles aplicaciones prácticas contextualizadas en cada realidad. Con este formato, queremos contribuir a ofrecer elementos teóricos y ejem-

plos de prácticas singulares que, si bien no son las únicas posibles, pueden servir de orientación a los equipos docentes, y a la comunidad educativa en su conjunto, para fortalecer la calidad de la democracia en los centros con un enfoque inclusivo.

A lo largo del libro se presentan experiencias innovadoras que nacen del deseo de transformación pedagógica y que muestran el dinamismo de los centros más allá de los mensajes desalentadores que traslucen imágenes pesimistas de la educación secundaria. Son experiencias particulares que se gestan en contextos plurales de acuerdo con las características, las necesidades y los intereses de cada comunidad. En el capítulo 1, Joan Soler Mata y Antoni Tort Bardolet analizan proyectos compartidos y comprometidos que buscan definir los marcos pedagógicos sobre la democracia, atendiendo a su recorrido histórico. En el capítulo 2, Antonio Bolívar Botia nos acerca al Proyecto Atlántida para analizar el valor y la necesidad de implicar al profesorado, al alumnado, a las familias y, en general, a toda la comunidad educativa en la educación democrática. La aportación de Carlos Lomas García, en el capítulo 3, nos plantea una nueva mirada al currículo y la educación lingüística para la equidad y la emancipación comunicativa de las personas, con una orientación de democracia ética. En el capítulo 4 Laura Domingo Peñafiel, Laura Farré Riera y Cati Lecumberri Gómez optan por explorar qué cambios en algunas prácticas educativas de cinco centros concretos introducen metodologías más participativas e inclusivas. En el capítulo 5, Mar Beneyto Seoane, Alba Parareda Pallarès e Itxaso Tellado Ruiz de Gauna recogen las voces del alumnado y de los docentes en torno a la gobernanza y la habitanza de los centros, con el fin de construir democracias participativas de más calidad. Àngels Martínez Bonafé, en el capítulo 6, narra el relato vivencial de la democracia en las aulas, a lo largo de un curso, reflexionando en torno a las dificultades y los obstáculos a los que se enfrenta la democracia vivida en secundaria. Y cerramos el libro con el capítulo 7, donde Isabel Carrillo Flores y Esther Fatsini Matheu aportan elementos de reflexión para proyectar éticas aplicadas a través de una educación en los valores de la democracia orientada a aprender a participar y a ejercer activamente la ciudadanía.

Con este libro pretendemos visibilizar procesos educativos de alto valor democrático que son posibles, pero que necesitan de la complicidad participativa y del compromiso docente para ir dando forma, desde un hacer dialógico, cooperativo y respetuoso, a democracias justas y ciudadanías inclusivas. En conjunto, se trazan ejemplos de algunos de los caminos que transitan de la democracia imaginada a la democracia encarnada, protagonizada, vivida, con sus más y sus menos, pero con la clara intención de avanzar en el compromiso de fortalecer la democracia en los centros educativos.

## BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M.W.; BEANE, J.A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- BOLÍVAR, A. (2007). *Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- DEWEY, J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- ESCUADERO, J.M. (2006). «Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación». *Revista de Educación*, núm. 339, p. 19-41.
- FEITO, R.; LÓPEZ RUIZ, J.I. (2010). *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona: Hipatia.
- FEU, J.; PRIETO, Ò.; SIMÓ, N. (2016). «¿Qué es una escuela verdaderamente democrática?». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 465, p. 90-97.
- FURMAN, G.C. (2004). «The ethic of community». *Journal of Educational Administration*, vol. 42, núm. 2, p. 215-235.
- GALE, T.; DENSMORE, K. (2007). *La implicación del profesorado. Una agenda de democracia radical para la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- LUMMIS, D. (1996). *Radical Democracy*. Ithaca, NY (EE. UU.): Cornell University Press.





# DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN EN EL SIGLO XX: DE LAS REPÚBLICAS INFANTILES A LA AUTOGESTIÓN PEDAGÓGICA

JOAN SOLER MATA

ANTONI TORT BARDOLET

Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya

## INTRODUCCIÓN: CON EL PRETEXTO DE JOHN DEWEY Y EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA ESCUELA DEMOCRÁTICA SOBRE LOS PRINCIPIOS DE LA AUTOGESTIÓN

Una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada. Tal sociedad debe tener un tipo de educación que dé a los individuos un interés personal en las relaciones y el control sociales y los hábitos espirituales que produzcan los cambios sociales sin introducir el desorden (Dewey, 1998: 91).

La conmemoración, en el año 2016, del centenario de la publicación de la obra *Democracia y educación* de John Dewey en 1916, fue un excelente pretexto para una relectura de la filosofía de la educación deweyana y, a la postre, para una reflexión profunda que indagara en los principios de la educación democrática y en las prácticas asociadas, tanto en el ámbito escolar y formal como en el ámbito no formal.<sup>1</sup> De hecho, la apelación del mismo Dewey, en el texto citado, al «reajuste flexible de las instituciones» nos induce al debate permanente sobre la adecuación de las estructuras institucionales y los mecanismos de participación de los individuos a los ideales de una sociedad democrática.

Cualquier reflexión sobre estos temas puede y debe hacerse desde la perspectiva de la propia experiencia práctica, contrastada con las experiencias de

1. Una primera versión de este capítulo sirvió de base para la presentación de una ponencia en el XVI Congreso Nacional de Pedagogía «Democracia y educación en el siglo XXI. La obra de John Dewey 100 años después», celebrado en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid los días 28 al 30 de junio de 2016.

los demás, pero debe enriquecerse con las aportaciones del pasado de las cuales nuestra realidad es deudora, aunque no prisionera. Quizá por ello el mismo John Dewey, en el capítulo que contiene la cita que encabeza este estudio, presenta una síntesis de tres filosofías de la educación que, en relación con la concepción democrática de la educación, preceden a sus propias tesis, con continuidades y discontinuidades. Se trata, en primer lugar, de la filosofía platónica de la educación; posteriormente, del ideal individualista forjado durante la Ilustración del siglo XVIII, y, en último término, de las filosofías idealistas institucionales surgidas a lo largo del siglo XIX que «reintrodujeron la idea de la subordinación del individuo a la institución». Es evidente que la relación entre el individuo y el grupo y/o la sociedad, y, en definitiva, la subordinación de uno a otro y viceversa, está en el núcleo del debate que nos plantea Dewey y que, con el pretexto de la relectura de su obra, podemos acometer de nuevo para adecuar los principios de la educación democrática a las nuevas demandas sociales del siglo actual.

La concepción del aprendizaje como una reconstrucción continuada de la experiencia nos propone, en nuestro caso, una llamada a la reconstrucción continuada de las propias concepciones, sometidas al análisis y revisión crítica constante para evitar el dogmatismo o la rutina en la práctica educativa. La síntesis del concepto «individuo social», que Dewey ya propuso en el artículo primero de *Mi credo pedagógico* (1897) para intentar superar el debate sobre la primacía del individuo o de la sociedad, es también una invitación a la necesidad de reinterpretación constante:

Resumiendo, creo que el individuo que debemos educar es un individuo social, y que la sociedad es la unión orgánica de individuos. Si eliminamos el factor social, del niño solamente queda una abstracción; si de la sociedad eliminamos el factor individual, solamente queda una masa inerte y sin vida. La educación, por lo tanto, ha de empezar por una comprensión psicológica de las capacidades, los intereses y las costumbres del niño. Tenemos que controlar este punto partiendo de dichas consideraciones. Estas capacidades, intereses y hábitos deben ser interpretados constantemente. Es necesario conocer su significado, y por ello precisamos traducirlos para equipararlos a sus equivalentes sociales, los cuales nos darán la respuesta en relación con lo que los niños son capaces de llevar a cabo en el ámbito del servicio a la comunidad (Dewey, 1985: 5-6).

Acorde con las propuestas del filósofo y pedagogo norteamericano para avanzar constantemente en la construcción de una educación democrática, el presente capítulo propone un determinado recorrido, entre varios posibles, a

través de distintas vías pedagógicas que han profundizado y desarrollado sus reflexiones teóricas y aplicaciones prácticas sobre el binomio «educación y democracia». Más exactamente, se trata de propuestas que otorgan un papel esencial a la participación del individuo en la organización y el funcionamiento de la institución. Como veremos a continuación, el punto inicial y final del recorrido son las propuestas de la pedagogía institucional. Georges Lapassade (1924-2008) plantea, en su obra *Autogestión pedagógica*, una evolución en tres estadios o tendencias en el camino hacia la plena autogestión pedagógica: la tendencia autoritaria, la tendencia utópica reformadora y la tendencia libertaria. Partiendo de este esquema, en el presente capítulo se analizan primero las ideas de Makarenko en torno a la pedagogía de la colectividad y el trabajo; seguidas del autogobierno y el modelo de las repúblicas infantiles en el movimiento de la escuela nueva, y, en último término, el modelo de autogestión libertaria. El itinerario se cierra con la revisión de las aportaciones de la misma pedagogía institucional y sus propuestas sobre la autogestión pedagógica que tuvieron una fuerte influencia en el contexto español. Sobre esta base, en la parte final del capítulo se plantean algunas continuidades y discontinuidades que centran los elementos clave del actual debate en torno a las relaciones entre democracia y educación.

#### PUNTO DE PARTIDA: LA VISIÓN DE GEORGES LAPASSADE. EL ANÁLISIS DE LAS TRES FORMAS Y ETAPAS DE LA AUTOGESTIÓN

*La autogestión pedagógica* es un sistema de educación en el cual el maestro renuncia a transmitir *mensajes* y define, en consecuencia, su intervención educativa a partir del *médium* de la formación y deja que los alumnos decidan los métodos y los programas de su aprendizaje. Es la forma actual de la educación negativa (Lapassade, 1977a: 19).<sup>2</sup>

Para abordar el problema y la práctica de la autogestión pedagógica, Georges Lapassade recurre a la lógica pasado-presente-futuro, a fin de analizar la rela-

2. En la obra original citada, el autor precisa, en nota a pie de página, que le interesa subrayar que toda pedagogía busca actuar sobre el medio de la formación, sobre la institución y sobre los dispositivos por los que pasan los mensajes. Respecto a la educación negativa, nos remite al concepto elaborado por Rousseau en la obra *Emilio* (1762) y al trabajo del mismo Georges Lapassade titulado *L'Éducation négative* (París: l'Epi, 1971).

ción educador-educando y dar así respuesta a la pregunta sobre qué debe hacer el educador (véase al respecto Lapassade, 1977*b*). En este sentido, tal como hemos avanzado en el resumen sobre la estructura del capítulo, el autor plantea un esquema basado en tres tendencias que se manifiestan en el desarrollo de la autogestión pedagógica:

CUADRO I. Resumen de las tres tendencias de la autogestión pedagógica

Tendencia autoritaria	Tendencia «Freinet»	Tendencia libertaria
Los educadores proponen modelos institucionales de funcionamiento.	Propuestas institucionales, también; pero tendencias a liberar e individualizar la autoformación.	El educador se transforma en «consultante» del grupo en formación.

Fuente: Lapassade, 1977*a*: 23.

La tendencia autoritaria, que nosotros preferimos denominar «modelo dirigido o indicativo», se deduce del análisis de las propuestas de Antón S. Makarenko desarrolladas en las experiencias educativas de las colonias Gorki y Dzerzhinski, cuyos principios autogestionarios se habían anticipado o sintetizado en conferencias y textos sobre la educación en la colectividad (Makarenko, 1979).

La segunda tendencia tiene el origen en las concepciones ligadas al autogobierno (*self-government*) que Lapassade sitúa en el método del contrato y la enseñanza individualizada planteadas en la experiencia del Plan Dalton, desarrollado desde 1904 por Helen Parkhurst (1887-1953) en la High School de Dalton (Massachusetts, EE. UU.). A pesar de esta filiación, el mismo Lapassade cita al maestro francés Célestin Freinet como el principal referente de esta tendencia en la cual el modelo de la clase cooperativa constituye un elemento nuclear. No cabe duda de la similitud entre estas y otras propuestas educativas nacidas en el contexto del movimiento renovador de la nueva educación y cimentadas en la construcción de una utopía político-pedagógica basada en el protagonismo, la autonomía y la participación del niño considerado como sujeto.

La tercera tendencia planteada por Georges Lapassade tiene su fundamento y programa pedagógico en la pedagogía libertaria, en la cual «los educadores se abstienen de proponer cualquier tipo de modelo institucional y dejan que el grupo de los educandos encuentre e instale las contrainstituciones, que nosotros habíamos llamado *instituciones internas*» (Lapassade, 1977*a*: 22). La nómi-

na de pedagogos anarquistas que podemos relacionar con este planteamiento coherente con el modelo del «maestro camarada» es amplia y está casi siempre asociada a experiencias y prácticas educativas concretas: La Ruche de Sébastien Faure, el orfanato de Cempuis y Paul Robin, entre otros (véase a este respecto Schmid, 1936).

Con la finalidad de poner más énfasis en el papel del individuo en las distintas tendencias autogestionarias citadas, presentamos otro esquema que, a nuestro entender, completa el anterior cuadro 1 reproducido de la obra de Lapassade:

CUADRO 2. Tres tendencias en el camino de la autogestión pedagógica

<b>Tendencia autoritaria: el modelo dirigido o indicativo</b>	<b>Tendencia utópica-reformadora: el autogobierno en la escuela</b>	<b>Tendencia libertaria: el maestro camarada y la colectividad en formación</b>
Individuo omnilateral	Individuo de acción y cooperación	Individuo libre y solidario

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, en los tres siguientes apartados, vamos a sintetizar los principios pedagógicos y a analizar las prácticas que sustentan cada una de las tres tendencias que acabamos de enunciar, utilizando fragmentos de textos de los propios pedagogos.

#### LA COLONIA GORKI DE MAKARENKO: EL INDIVIDUO AL SERVICIO DE LA COLECTIVIDAD

Me acostumbré pronto a no emprender nada importante sin consultar con los jefes, y, poco a poco, la designación de estos pasó a ser asunto del soviet, que, por lo tanto, empezó a completarse mediante la cooptación. La verdadera electividad de los jefes, su responsabilidad, no se consiguieron fácilmente, pero yo no he considerado eso nunca, ni tampoco lo considero hoy, como un progreso. En el soviet de jefes, la elección de cada nuevo jefe implicaba siempre una discusión sumamente minuciosa. Gracias al sistema de cooptación, disponíamos siempre de excelentes jefes y, al mismo tiempo, de un soviet que, como un todo único, jamás interrumpió su actividad ni presentó su dimisión.

Norma muy importante, mantenida hasta hoy, fue la prohibición absoluta de que el jefe gozase del menor privilegio: nunca obtenía ningún suplemento ni se libraba del trabajo (Makarenko, 1983: 176-177).

Los dos pilares básicos de la pedagogía de Makarenko sobre los que se construyó la robustez de la colonia Gorki son la colectividad y el trabajo. La autogestión y la presencia de la disciplina contribuyen a desarrollar este proyecto educativo en clara coherencia con los principios marxistas. Cabe recordar la síntesis que realiza Bogdan Suchodolski (1974) acerca de las características de la educación socialista en sus *Fundamentos de pedagogía socialista*, cuando señala los tres grandes grupos de tareas esenciales de la educación: sociedad, trabajo y cultura. De hecho, se trataba de educar al individuo como ciudadano, trabajador e intelectual. En términos similares se manifiesta Makarenko cuando considera que el objeto de la educación debe ser «la colectividad en su conjunto» y que «la forma de trabajo más real respecto a la personalidad consiste en el mantenimiento del individuo en la colectividad de manera que él mismo considere su estancia voluntaria, hecha por deseo propio y, segundo, que la colectividad admita a dicho individuo de buen grado» (Makarenko, 1979: 73).

No cabe duda de que, en el debate sobre las relaciones entre el individuo y el grupo, Makarenko apuesta claramente por un individuo que progrese y, en definitiva, sea educado y se eduque al servicio de la colectividad. Tanto *Poema pedagógico* (1935) como *Banderas en las torres* (1939) nos presentan esta concepción del individuo que cobra pleno sentido dentro de la colectividad, porque esta constituye el organismo social en el que sus miembros comparten ideas, tareas y amistad dentro de una vida cotidiana en común: «La colectividad solo es posible a condición de que una a la gente en torno al cumplimiento de tareas de evidente utilidad social» (Makarenko, 1979: 70).

La colectividad era el todo, o sea, el organismo complejo y completo, organizado bajo criterios de planificación, regularidad, orden y control. Ciertamente, en la concepción de Makarenko la autogestión tiene un carácter indicativo y dirigido, como así lo indica el proceso a través del cual van variando los mecanismos de elección de los jefes de destacamento: la designación, la cooptación y, solo después de un periodo de consolidación, la elección democrática a través de la votación de los miembros del grupo. El dinamismo y robustez de la colectividad era mucho más importante: «El trabajo de los órganos de autogestión solo será actual e importante si toda la vida de la institución educacional está estructurada de manera tal que la reducción de la actividad de

un órgano u otro se refleje de inmediato en el trabajo de la institución y repercuta en la colectividad como una deficiencia» (95).

Es evidente que en la propuesta de Makarenko la autogestión y, por lo tanto, la organización de la colectividad, presentan una finalidad claramente educativa porque, utilizando sus propias palabras, la «organización educativa tiene forma de colectividad». También posee una finalidad educativa el trabajo productivo en torno al cual se organiza la actividad de los destacamentos, el grupo pequeño de proximidad que constituye la base que sustenta el conjunto de la colectividad. En este sentido, ningún órgano es superfluo: ni la asamblea de colonos, que es considerada como el órgano principal, ni el consejo de la colectividad, ni los mandos o jefes de cada destacamento, ni los propios destacamentos. Cada uno de ellos tiene sus funciones orientadas al desarrollo del conjunto de la organización, pero también están pensadas para evitar algunos de los principales males de las organizaciones colectivas: la rutina, la existencia de privilegios, el rechazo de las responsabilidades individuales o el acomodo y el comportamiento funcional que Makarenko rechaza de plano.

En la vida práctica de la colectividad surgen a cada paso problemas que contraponen los fines personales a los colectivos, así como problemas relacionados con la armonización de estos. Si en la colectividad se nota esta contradicción entre los fines comunes y personales, esto quiere decir que la colectividad está mal organizada (106).

La alusión que hemos hecho al objetivo de huir de la rutina y el acomodo se relaciona con el propósito de conseguir que la colectividad fuese un organismo vivo, dinámico y en evolución constante. No es un hecho menor la organización de los destacamentos mixtos que Makarenko describe y analiza en *Poema pedagógico*, más concretamente cuando explica su «Pedagogía de mandos»: «El sistema de destacamentos mixtos hacía la vida en la colonia muy intensa y llena de interés; era una sucesión de funciones de trabajo y de organización, de ejercicios de mando y de subordinación, de movimientos colectivos y personales» (Makarenko, 1983: 179).

Otro elemento que merece la pena destacar en esta pedagogía de la colectividad es la organización de rituales que, a criterio de Makarenko, contribuían a la cohesión de la colonia (por ejemplo, los desfiles y las actividades artísticas como la música y el teatro). Finalmente, pensamos que también cabe señalar la regularidad en la acción o desarrollo de la autogestión, que, según el director de las colonias Gorki y Dzerzhinski, debía estar presente en la vida diaria y no podía ser suplantada por otros mecanismos no previstos. Además, la autoges-

tión comportaba también el autocontrol o, si se quiere, la autoevaluación, de forma que «en cada institución educadora debe existir un orden que prevea un sistema comprobador de los acuerdos de los órganos de autogestión y su cumplimiento» (Makarenko, 1979: 97).

#### EL AUTOGOBIERNO EN LA ESCUELA NUEVA Y EL MODELO DE LAS REPÚBLICAS INFANTILES

Imaginemos una sociedad de adultos formada por hombres y mujeres educados en la institución que soñamos: todos habrán aprendido a trabajar, es decir, a crear valores útiles a la humanidad; todos habrán aprendido a obedecer y a dar órdenes, es decir, a colaborar, los menos competentes sometiéndose al consejo y las indicaciones de los más aptos; todos habrán aprendido a sentir aprecio por el trabajo y el trabajador, a reconocer y estimar la competencia, a escoger como jefe al más capaz. Pues ya desde la escuela los líderes naturales —tanto los futuros especialistas manuales o intelectuales como los organizadores sociales— se habrán preparado para su tarea y papel, cada uno «en virtud de sus virtudes». Y luego cada adulto podrá ser *the right man in the right place* (Ferrière, 1982: 124).

La frase del pedagogo suizo Adolphe Ferrière (1879-1960), extraída de *L'autonomie des écoliers* (1921) e incorporada más adelante en su obra de referencia *L'école active* (1922), refleja una de las principales finalidades del movimiento de la escuela nueva desarrollado, de manera clara, durante el periodo de entreguerras del siglo xx: la construcción de una utopía social y política sobre la base de una nueva educación. En definitiva, la construcción de una utopía pedagógica. Dewey, el mismo Ferrière, Korczak o, más adelante, el maestro francés Célestin Freinet son algunos referentes en esta concepción democrática de la educación que debía constituir la base de las sociedades democráticas.

La obra de Dewey, que ya hemos reseñado al inicio, es una aportación dirigida a repensar la comunidad y el papel que tiene en ella la educación, no solo desde la reflexión filosófica, sino también a través de la Escuela Elemental Universitaria de Chicago (conocida después como Escuela-Laboratorio). Con ella, Dewey y las personas que colaboraron con él, mostraban la necesidad de vincular toda concepción filosófica a un campo de experiencia que se pueda abarcar con propiedad y que, a la vez, sea la piedra de toque que ofrezca propuestas reales para mejorar la vida de la comunidad.



La Escuela-Laboratorio se articuló de forma democrática en claro contraste con el funcionamiento habitual de las escuelas de su tiempo, en las que el alumnado, pero también el profesorado, carecía de cualquier tipo de papel en la gestión del centro, en la determinación de proyectos o en la configuración del currículo. Quizá habría que insistir más en ello cuando se habla del pragmatismo o del instrumentalismo de John Dewey, como si su propuesta pedagógica se redujera poco más que a la organización de un aula-taller. La educación como práctica es, ante todo, una apuesta moral y de creación de una comunidad democrática, en una división cooperativa del trabajo mediante lo que Dewey denominaba «ocupaciones», un modelo de actividad similar al tipo de trabajo de la vida misma. Como ya había escrito en *Mi credo pedagógico*, «la educación que no se realiza mediante formas de vida, formas que sean dignas de ser vividas por sí mismas, es siempre un pobre sustituto de la realidad auténtica y tiende a la parálisis y a la muerte». Para Dewey, es un grave error olvidar el principio fundamental de que la escuela es una forma de vida en comunidad. Y el valor de lo que se hace en la escuela no depende de un futuro lejano: en la escuela convencional, «el niño ha de hacer estas cosas por causa de otras que ha de hacer; así son una mera preparación». Las prácticas escolares deben ser parte de la experiencia vital del niño en el momento en que vive, esto es lo que las convierte en verdaderamente educativas. La escuela es una comunidad de investigación para construir experiencias educativas que son las que favorecen la iniciativa de la persona, cuando estimulan su crecimiento, cuando sirven para mejorar su vida y la de su comunidad.

La escuela activa fue, para Ferrière, un instrumento de reforma social de clara vocación regeneracionista y orientado a una utopía educativa de carácter democrático. Este era el sueño de Ferrière desarrollado en la citada obra *L'autonomie des écoliers* (1921), clave para entender el proyecto de educación activa desde la perspectiva moral y social. La construcción del régimen de autonomía debe seguir, según el pedagogo suizo, los principios de la educación activa. Para ello analiza los grupos infantiles, de acuerdo con los trabajos realizados por el psicólogo belga J. Varendonck en 1914, como inicio o embrión de una futura república infantil: hay que partir de lo que es para llegar a lo que debe ser; y en esta agrupación colectiva, que nace de la espontaneidad de la naturaleza humana, el autor ve la manifestación libre de un instinto de sociabilidad organizada. Ferrière parte de la confianza absoluta en dos instituciones clave de las sociedades occidentales: la escuela y la democracia. Una escuela que hay que construir y que debe permitir al niño la expansión natural y el desarrollo de las facultades, pero también una escuela que prepare trabajadores útiles a la sociedad, que seleccione a los más aptos y forme buenos ciudadanos

para la nación y para la humanidad. Unos ciudadanos que tendrán que convivir pacíficamente y organizarse en instituciones democráticas.

La democracia constituye el otro pilar de la sociedad actual y futura que persigue Ferrière. No es extraño, pues, que en un modelo claramente inspirado en Dewey, vea la escuela como una sociedad en miniatura que ha de permitir una relación estrecha y recíproca entre la educación y la democracia. Ante la necesidad de garantizar la continuidad del proceso de construcción democrática, y con la confianza en la educación para desarrollar plenamente la dimensión individual y social de la persona, la institución escolar emerge como la posibilidad de «agrupar las escuelas en comunidades, hacer de la clase una sociedad en miniatura y de la escuela una federación de pequeñas repúblicas, más o menos autónomas, según la edad de los alumnos y el grado de responsabilidad que se les pueda confiar» (Ferrière, 1997).

La escuela nueva es el marco ideal para la construcción del régimen de autonomía. Algunos de los conocidos treinta puntos de Ferrière adoptados por la Liga Internacional de la Nueva Educación (1921) señalan en esta dirección. La posibilidad de que sea un internado situado en el campo permite convertirlo en un medio de acción total y global sobre el niño y, por tanto, en un espacio físico y humano óptimo para el desarrollo de la personalidad moral de los individuos, sin interferencias externas que dificulten la vida colectiva del grupo. La educación moral, de dentro hacia fuera, por medio de la experiencia y la práctica del sentido crítico y la libertad, el sistema democrático de la república infantil, la distribución y elección de cargos y responsabilidades, las asambleas, la disciplina natural, el clima educativo, la formación de la conciencia moral y de la razón práctica son los elementos principales al servicio del fin último de la nueva educación, tal como lo expresa el último punto: «Preparar en cada niño el futuro ciudadano capaz de cumplir con sus deberes para con la patria y con la humanidad».

*L'autonomie des écoliers* es una aportación importante en el terreno de la educación moral y social, pero también lo es en el ámbito de la divulgación y el conocimiento de la realidad de la escuela nueva durante los primeros veinte años del siglo pasado. La colonia de M. Chatzky cerca de Moscú, la Little Commonwealth de Homer Lane en Inglaterra, la colonia de Freeville en el estado de Nueva York (Estados Unidos), l'École des Roches, Bedales School, las comunidades escolares libres del condado de Sajonia-Meiningen y la asamblea de la escuela de Odenwald, en Alemania, constituyen algunos ejemplos de experiencias de escuela en cuanto comunidad democrática que nos llegan a través de la obra de Ferrière, como resultado de sus trabajos en el Instituto Rousseau. El interés de Ferrière por el conocimiento, el estudio y la divulga-

ción de la obra educativa del checo Frantisek Bakulé (1877-1957), creador de comunidades infantiles, es otra muestra del reto utópico del pedagogo suizo.

En otro contexto social y educativo, la obra pedagógica de Janusz Korczak (1878-1942) representa un hito en esta tendencia que, partiendo de la confianza y la importancia de la infancia, apunta a la creación de comunidades o repúblicas infantiles como instrumento y vehículo de regeneración social. En sus orfanatos de Varsovia, Korczak aporta a la educación contemporánea un tipo de pedagogía que supera las experiencias de autogobierno de algunas escuelas europeas y norteamericanas ya conocidas de finales del siglo XIX y principios del XX, y que prefigura algunas de las ideas que, décadas más tarde, marcarán la atención a la infancia institucionalizada. Estamos ante una pedagogía constitucional que intenta conciliar el establecimiento de una vida colectiva justa en el seno de una determinada institución, en este caso, un internado, con el respeto y la comprensión ante las actitudes impulsivas, heterogéneas y discontinuas de cada uno de los niños que viven en estos centros. Korczak determina una pedagogía de la ley y una pedagogía del estímulo y del perdón, que se regulan mediante el consejo, el parlamento y los tribunales del orfanato. Este se construye diariamente como una comunidad de niños y niñas regida por los principios de justicia, fraternidad e igualdad de derechos y obligaciones. La autonomía interactúa dialécticamente con la responsabilidad, elementos fundamentales de toda acción educativa.

Aparte del trabajo de fundamentación de Dewey, la obra divulgadora de Ferrière y el extraordinario y complejo testimonio de Korczak, no cabe duda del papel central de Freinet (1896-1966) y su modelo de la clase cooperativa en el desarrollo de los distintos paradigmas de autogestión en la escuela. En su propuesta se vislumbra perfectamente un principio que subyace en los diversos planteamientos de repúblicas infantiles: una sociedad no es plenamente democrática si no es capaz de otorgar al niño un verdadero estatuto de ciudadanía. Es decir, se trata de dar la palabra al niño para invitarlo a participar en el propio proceso de educación y también de emancipación:

Atención: no se trata de fundar, como a veces ha sucedido, una agrupación formal sobre el papel, con vistas a la compra de material mediante la aportación de una cuota mensual; sino que se trata de una verdadera sociedad de niños, capaz de administrar la vida escolar casi íntegramente (Freinet, 1978: 167).

Freinet apostó por la cooperación escolar como principio fundamental para la organización de la escuela. Según él, las escuelas deberían ser cooperativas de trabajo, o sea, pequeñas sociedades de alumnos que trabajan, de forma

cooperativa, para realizar un objetivo común. La ayuda mutua, la solidaridad, la colaboración, el intercambio y, en definitiva, la cooperación eran los fundamentos y, a la vez, los instrumentos para conseguir objetivos y éxitos comunes, más que éxitos individuales. Para ello era necesario transformar las condiciones del aprendizaje a través de nuevas técnicas de trabajo escolar, entre las que destacó la imprenta como un instrumento de mediación entre la escuela y la comunidad, y como paradigma de trabajo cooperativo en el aula.

#### LA AUTOGESTIÓN LIBERTARIA: LAS RELACIONES ENTRE LOS INDIVIDUOS Y EL GRUPO

Este régimen lleva al niño, desde la edad de la razón, hacia el ejercicio de las más nobles facultades; le acostumbra a la responsabilidad; ilumina su entendimiento, ennoblece su razón; fortifica su voluntad; acciona en él los esfuerzos más fecundos; estimula la más generosa de las acciones; llama su atención sobre las consecuencias de sus actos; favorece su espíritu de iniciativa; multiplica sus actividades; redobla sus energías; desarrolla maravillosamente su personalidad. Constituye, lenta, pero de manera segura, un ser digno, sin arrogancia; activo, sin altanería; ansioso de independencia tanto para los otros como para él; respetuoso con la libertad del otro, como espera que el otro respete la suya; celoso de sus derechos y dispuesto siempre a defenderlos (Faure, 2011: 131).

Así define Sébastien Faure (1858-1942) los resultados de la educación de los niños en un régimen de autogestión libertaria como el practicado en la comunidad La Ruche (1904-1917), un «amplio círculo familiar» donde niños y adultos compartirían una vida libre y fraternal: «Cada uno aportando a dicho círculo familiar, según su edad, sus fuerzas y sus aptitudes, su cuota de esfuerzos, y cada uno tomando del todo, alimentado por la contribución común, su parte proporcional de satisfacciones» (Faure, 2013: 30).

La Ruche es el paradigma de la comunidad anarquista, sin duda inspirada en los principios pedagógicos que Paul Robin (1837-1912) desarrolló en su *Manifiesto a los partidarios de la educación integral* (1893) y llevó a la práctica en el orfanato de Cempuis (1880-1894), una verdadera institución completa desde el punto de vista de la pedagogía anarquista: ausencia de las familias y un tiempo completo para la vida en comunidad.

La obra de Robin, inspiradora a su vez de la Escuela Moderna de Francisco Ferrer Guardia, constituye la síntesis de las pedagogías antiautoritarias inspira-

das desde el anarquismo de corte obrerista, desarrollado en la Internacional Obrera bajo los postulados de la libertad, la igualdad y la solidaridad. En ellos se pone en primer plano el valor educativo de la libertad y se proclama una confianza total en el individuo, al que se le reconoce el pleno derecho de participación en el propio proceso educativo. La práctica de la educación integral tenía su origen en la creación de un medio óptimo, el clima de una comunidad libertaria que debía regir la vida cotidiana. La educación moral, inseparable de las otras dimensiones de la educación (física, intelectual y manual), era el pilar donde sustentarse el clima de diálogo, libertad y fraternidad.

Volviendo a la experiencia pedagógica de La Ruche, cabe destacar la importancia de la participación en el proyecto que se vehiculaba a través de reuniones semanales (e incluso más frecuentes) en las cuales participaban los adultos y los chicos de mayor edad con la finalidad de «fortalecer los lazos que nos unen y mantenernos informados en torno a todo lo que atañe a La Ruche» (Faure, 2013: 66). Cualquier preocupación, idea o proyecto constituía el tema de la reunión. El diálogo, el debate y la decisión colectiva eran el mejor camino para avanzar y respetar el derecho individual a preguntar, proponer y criticar: «Es la vida a plena luz, es la confianza plena, es el intercambio simple y franco de opiniones, a corazón abierto. Es el medio más seguro y mejor para evitar intrigas y que se formen camarillas alentadas por el secretismo» (67). Se trata, en definitiva, de la comunidad organizada a través de la autogestión libertaria.

A partir de 1924, el pedagogo A.S. Neill (1883-1973), siguiendo unos postulados distintos del anarquismo obrero, pero coincidentes en el valor de la libertad individual, desarrolló la conocida experiencia de autogestión en su escuela de Summerhill, en Inglaterra.

Para ello, Neill se inspiró en la experiencia del educador norteamericano Homer Lane (1875-1925) y su Little Commonwealth de Dorset (Inglaterra), adonde viajó invitado para dirigir una comunidad de niños y jóvenes abandonados, algunos de ellos delincuentes, construida bajo los principios de la distribución de responsabilidades y el autogobierno practicado a través de la asamblea de la comunidad, en la que cada persona tenía un voto. La influencia es evidente:

En educación la única manera de proceder es colocarse del lado de los niños, lo cual significa eliminar toda forma de castigo, de temor y toda disciplina externa; quería decir también tener confianza en los niños, de modo que crecieran a su manera sin recibir presiones del exterior, excepto la del autogobierno de la comunidad [...]. Lane me demostró que las emociones eran infinitamente más poderosas y vitales que el intelecto (Neill, 1994: 266).

En Summerhill, Neill adoptó el postulado de la bondad natural del niño como punto de partida y elaboró un método a través del amor y la libertad, orientados a la consecución de la que, según su criterio, debía ser la principal finalidad de la educación: la felicidad de los niños. El ejercicio de la libertad se sustentaba en la ausencia de órdenes, en la posibilidad de tomar decisiones y en el ejercicio de la autonomía y la autodeterminación personal. En este régimen de libertad, la asamblea era el núcleo de la escuela:

Summerhill es una escuela autogobernada de forma democrática. Todo lo relacionado con la vida social o de grupo, incluido el castigo a las infracciones sociales, se determina mediante el voto en las asambleas generales de los sábados por la noche. Cada miembro del personal académico (incluso los encargados de cuidar a los niños) y cada niño, sin tomar en cuenta su edad, tiene derecho a un voto. Mi voto vale lo mismo que el de un niño de siete años (Neill, 1986: 45).

Es evidente la relevancia de la dimensión individual de la educación en la obra de Neill. Ello se manifiesta en el valor de la opinión y decisión de cada persona en la asamblea semanal de la escuela, la expresión de un sistema de autogobierno en el cual los adultos no debían siquiera desempeñar el papel de guías, sino que, para el buen funcionamiento del sistema, debían intentar mantenerse al margen. También es relevante el proceso por encima del resultado; o sea, la necesidad del debate previo a cualquier decisión: «La función del autogobierno en Summerhill no se limita a la promulgación de leyes, sino también a la discusión sobre las características de la vida social de la comunidad» (47).

De manera casi paralela a la experiencia de Summerhill e igualmente influenciada por Homer Lane, el psiquiatra sueco Gustav Jonsson (1907-1994) llevó a cabo una experiencia de vida en comunidad para niños «irrecuperables» en Barnbyn Skå (Skå, el Pueblo de los Niños) (véase al respecto Simó, 2012).

#### LAS APORTACIONES DE LA PEDAGOGÍA INSTITUCIONAL: LA AUTOGESTIÓN COMO «DISPOSITIVO» PEDAGÓGICO

##### *Contra la alienación en la escuela*

En los años sesenta del siglo xx y con su epicentro en Francia, aparece un nutrido grupo de docentes de los diferentes niveles educativos que proponen nuevos planteamientos sobre las instituciones educativas, de la escuela infantil a la universidad. Las propuestas tienen muchos puntos de contacto, personales

e ideológicos, con las aportaciones de psicólogos, psiquiatras y terapeutas en el ámbito de la salud mental, y con reflexiones que alcanzan al conjunto de las instituciones de la sociedad en un proceso de desentrañamiento de estas en el que participan artistas, filósofos y nuevos actores políticos, como los que liderarán la revuelta de Mayo del 68 en las calles de la capital francesa.

En el campo educativo, estos movimientos son identificados bajo el paraguas común de la denominación pedagogía institucional. Pero, en realidad, se trata de un conjunto con una densa historia de escisiones y divergencias que configura un universo plural y heterogéneo, más que de un colectivo compacto. En él, encontramos personalidades como Georges Lapassade, Michel Lobrot, Fernand Oury, Aida Vásquez, René Lourau, Raymond Fonvieille, por citar las más conocidas. Es interesante y necesario señalar que una parte de este movimiento surge de la disidencia respecto de la organización que aglutina a los maestros franceses en torno a Célestin Freinet. Efectivamente, a finales de la década de los cincuenta, jóvenes maestros del movimiento Freinet de la región de París asumen la necesidad de repensar la institución educativa, a partir de la clase freinetiana pero yendo más allá y situando los cambios en un contexto urbano donde la vida en el aula tiene otras condiciones y coordenadas. Freinet no ve con agrado esta situación y excluye a los disidentes principales, Raymond Fonvieille y Fernand Oury, que fundarán un colectivo al margen, denominado *Éducation et Techniques*, al que se incorporará bien pronto Michel Lobrot. Más tarde colaborará con este grupo Georges Lapassade, aunque la trayectoria de este último siempre será heterodoxa y singular. De forma sintética, cabe señalar que desde la salida del ámbito freinetiano se configuran dos corrientes de la pedagogía institucional: por un lado, la que focaliza su atención en la autogestión pedagógica y la orientación autogestionaria, con Raymond Fonvieille, Michel Lobrot y René Lourau; por el otro, la corriente más próxima a la psicoterapia institucional y el psicoanálisis, con Fernand Oury y Aida Vásquez como sus componentes más conocidos.

En cualquier caso, el nacimiento de la pedagogía institucional a partir del posicionamiento de los maestros disidentes del movimiento Freinet de la región de París tiene que ver con la lucha contra lo que ellos entendían como la alienación del alumnado y la alienación del maestro en un sistema escolar autoritario, donde la supuesta transmisión de conocimientos a menudo oculta un mero instrumento de perpetuación de los poderes establecidos (Colom, 2000). Se produce una evolución desde los postulados freinetianos y desde una cierta influencia de las reflexiones de John Dewey para repensar una educación orientada a la desalienación de las personas inmersas en ella. Así pues, se hace necesaria una nueva concienciación sobre los procesos educativos por parte de las personas que conviven en las instituciones educativas:

Preocupados por ajustarse a los moldes instituidos, los agentes de la institución (maestros, alumnos, administrativos, directivos) no supieron considerarse en cuanto sujetos. Sujetos con sus peculiaridades personales, cogidos en la trama social sin posibilidad de contestación. Poco a poco los sujetos de la institución toman conciencia de la fuerza instituyente que les define; y se muestran exigentes —por necesidad— en su participación institutiva. La fase de concienciación conlleva la repulsa de la escuela-cuartel: zona de socialización forzada al servicio de la ideología dominante (Barriga, 1979: 22).

### *Las instituciones en el foco de un debate general*

Los replanteamientos pedagógicos de estos jóvenes maestros que enseñan en las ciudades y no solo en la educación primaria, también en la secundaria y en la universidad, encajan con una reflexión de carácter más amplio acerca de la evolución reciente de la sociedad. Los sucesos acaecidos en la primera mitad del siglo xx ponen de manifiesto cómo el fascismo y el estalinismo han pervertido los grandes modelos del liberalismo conservador y del socialismo, respectivamente. Las ideas que albergaron esperanzas para la humanidad han encajado en dos guerras mundiales y han sido arrastradas «por la ola creciente de lo normativo, es decir, la tendencia a transformar los fenómenos en vastos mecanismos deshumanizados que operan a ciegas» (Lobrot, 2008: 124).

Las nuevas formas de barbarie del siglo xx pasan por la preponderancia de un sistema de normas que aliena al individuo y a los grupos. Ya no es necesariamente un problema de tiranos o déspotas, sino que estamos ante la fuerza opresiva del burocratismo deshumanizador. Para Castoriadis, fundador del grupo francés *Socialisme ou Barbarie*, crítico con el estalinismo y que editó una revista del mismo nombre de la que formaron parte Georges Lapassade y René Lourau como miembros de su Consejo de Redacción, la democracia es un régimen en el que la cuestión de la validez de la ley debe mantenerse permanentemente abierta, y en donde el individuo mira a las instituciones que regulan su vida como creaciones colectivas propias, siempre transformables (Castoriadis, 1979).

En contraposición a la democracia, la burocracia aplasta a las personas y se convierte en un poder que decide en lugar de la colectividad, en principio, por el bien de esta. Es un poder que supone unos costes para la comunidad; es una estructura que, en el fondo, se sirve a sí misma, que se convierte en un poder absoluto, independiente y soberano, puesto que no rinde cuentas a nadie (Lobrot, 1974).



Así pues, el funcionamiento coherente de la sociedad es imposible si la mayoría de las personas quedan reducidas, en palabras de Cornelius Castoriadis, a un rol de «actuales o ejecutoras», esto es, si sus capacidades de tomar la iniciativa, de organizarse, de crear les son negadas o son reprimidas sistemáticamente. Para Georges Lapassade, lo que se ha dado en llamar «crisis de civilización» es fundamentalmente una crisis de las instituciones que fundamentan y protegen a la «civilización» y aseguran la difusión de sus mensajes hegemónicos. En este contexto, como efectivamente señala Michel Lobrot, «correspondió a la generación de los nacidos entre 1914 y 1945 —treinta años de guerras y conflictos—, la [generación] de Michel Foucault, Gilles Deleuze, Felix Guattari, Pierre Bourdieu, Noam Chomsky, Edgar Morin y Serge Moscovici, a la que yo también pertenezco, hacer sonar la primera campana de alarma para denunciar la deriva que puede arrasar con todo, la deriva autoritaria» (Lobrot, 2008: 124).

Estamos ante un replanteamiento que afecta a los sistemas educativos, pero que tiene que ver con la evolución global de la sociedad. La autonomía individual y las potencialidades de autogestión de los grupos son dos aspectos que se situarán en el centro de las preocupaciones pedagógicas de los maestros institucionalistas. Una evolución y unos postulados paralelos a los que se plantean en el campo de la salud mental. Como precedente, podemos consignar el centro psiquiátrico de Saint Alban, dirigido por el exiliado catalán Francesc Tosquelles, el que fuera el número dos de la psiquiatría en la España republicana y que se convierte en una referencia, aún hoy, en Francia. Tosquelles, ya en 1947, implementa novedosas prácticas institucionales, como los clubes terapéuticos, en el hospital psiquiátrico. Podemos citar asimismo a Fernand Deligny viviendo al margen, con sus nómadas y jóvenes marginales procedentes del hospital psiquiátrico de Armentières. O al psiquiatra Jean Oury, que, después de trabajar con Tosquelles, abre La Borde, otra experiencia psiquiátrica rupturista y que enlaza con el mundo educativo de su hermano maestro, Fernand Oury, citado anteriormente.

No solo en la vieja Europa se analiza la autonomía individual, el rol de los grupos y de las instituciones, y las posibilidades de emancipación ya sea en una institución educativa o en una psiquiátrica. Al otro lado del Atlántico, crecen también análisis e investigaciones que abordan la vida de los individuos y de las comunidades, bajo el impacto de lo acaecido con el nazismo y los desastres de la guerra. Así, podemos destacar los estudios de Jacob Levy Moreno, que profundiza en las técnicas del psicodrama y el sociograma; las aportaciones de Kurt Lewin acerca de la vida de los grupos y de las relaciones interpersonales, o los postulados de Carl Rogers, que teoriza y lleva a la práctica planteamientos

de no directividad en la vida de los grupos. La relación entre individuo y sociedad, el papel de los grupos y las instituciones, y el significado de lo que entendemos por autonomía personal, autogestión y alienación pasan a ser temáticas centrales en las nuevas aportaciones de la pedagogía, la psicología, la psicología social y la psicología. La dinámica de grupos, que la pedagogía de la escuela nueva ya había explorado con Roger Cousinet, entre otros, cobra nuevo protagonismo con el T-Group (Training Group, 'grupo de diagnóstico'). El grupo se convierte en un actor vital como analizador de la propia vida del grupo y de su devenir presente y futuro. Y, en este contexto, la pedagogía institucional, la autogestión pedagógica, la psicología humanista y las nuevas psiquiatrías reivindican, con diferentes matices, la comunicación como una necesidad insoslayable y como un elemento de la condición humana de gran potencial educativo.

Asimismo, se profundiza en el concepto de no directividad, que es desarrollado fundamentalmente por Carl Rogers en un contexto general de reconocimiento de la capacidad y de la libertad de expresión de las personas, en cuanto individuos que asumen y se reconocen en su actividad personal y social. Por ello, *la imposición* por parte del maestro, el psiquiatra o el terapeuta no tiene cabida en la no directividad. Otra cosa es la *no intervención*. Para Michel Lobrot, la posición de Carl Rogers es radical cuando considera que el terapeuta o el conductor de un grupo no debe intervenir. La posición rogeriana se ubica en un fuerte subjetivismo o individualismo conservador —en el caso de Rogers, con un fuerte componente religioso—, propio de sectores de la sociedad norteamericana imbuidos del *do it yourself*. Carl Rogers deja en un segundo plano el contexto social, como si las motivaciones, creencias y valores de las personas no estuvieran condicionadas de algún modo por el entorno. Los maestros de la pedagogía institucional, en cambio, cuestionan que se pueda pensar que, en una actividad social tan rigurosamente institucionalizada como es la enseñanza, el factor determinante sea el contacto humano espontáneo e inmediato. Así, Lobrot se siente más cercano a Kurt Lewin, que abogaba por un papel de escucha y de ayuda más activo por parte del responsable del grupo. Es una cuestión interesante que se plantea también en el ámbito escolar y que ha generado debate en los claustros de maestros y maestras de centros educativos innovadores ante la disyuntiva de intervenir más o menos en las indagaciones y actividades del alumnado. Lobrot reconoce la aportación rogeriana, pero opta por una fórmula hasta cierto punto paradójica: la no directividad interviniente.

## HACIA LA AUTOGESTIÓN EN LAS AULAS

En síntesis, las aportaciones de la pedagogía institucional abordan la relación entre el papel de las instituciones y la necesidad de emancipación humana. Dicho movimiento en su conjunto, y con todos sus matices, pone en cuestión las finalidades y la estructura de las instituciones educativas, la relación entre el profesor o la profesora y su alumnado, las microinstituciones que configuran la vida escolar (agrupaciones, niveles, rutinas...) y el carácter de las actividades que se llevan a cabo en el aula y en el conjunto de la institución educativa (Unesco, 1981).

Si el individuo quiere ser sujeto activo, consciente de su propia historia, debe analizar las instituciones de las que depende y, junto al grupo, buscar salidas, autoinstituirse frente a lo instituido. Para la pedagogía institucional, cualquier intento de transformar la institución implica hacerlo desde dentro, huyendo de la ilusión de que hay otro lugar en el que se inventaría una sociedad radicalmente diferente. Contra la dominación y la alienación, se trata de repensar, cuestionar, desentrañar y repolitizar las instituciones educativas no para promover una determinada línea política, sino para desenmascarar todas las formas de conspiración (sean cuales sean sus orígenes ideológicos) que pretenden ocultar o disimular los fuertes poderes institucionales. La autogestión educativa será el instrumento para entender la realidad, el analizador de la situación del grupo y del aula; instrumento crítico para desvelar los conflictos de poder en un contexto de formación. En palabras, otra vez, de Michel Lobrot:

La pedagogía institucional se define como aquella que permite a los alumnos hacerse cargo, en forma total o parcial, de su propia formación. Es una pedagogía en la cual los alumnos no son considerados como objetos sobre los cuales se arrojan conocimientos y a los que se obliga a estudiar, sino como individuos que toman la responsabilidad de aprender y de formarse (Lobrot, 1974: 173).

Lo que pretende este grupo heterogéneo de educadores es cambiar la actuación monocorde y unívoca del profesorado «por un sistema de actividades, de mediaciones diversas, que aseguren de manera continuada el papel del grupo, la reciprocidad y los intercambios en el grupo y fuera de él» (Vásquez, Oury, 1979: 208). Se critica la pedagogía tradicional y se comienza a analizar la institución en términos de poder. Y, en función de la radicalidad mayor o menor de los miembros de la pedagogía institucional, se planteará también, con más o menos claridad, la confrontación directa contra las estructuras que limitan la vida de los grupos y las personas:

En la pedagogía tradicional, las instituciones se imponen como un sistema que no puede ser cuestionado, como un marco necesario para la formación, y se las considera soporte indispensable del acto pedagógico. En la pedagogía institucional, las instituciones internas de la clase se vuelven medios, formas de organización del trabajo y de los intercambios, cuyas estructuras son susceptibles de ser modificadas: esto engendra, entonces, contra-instituciones (Lapassade, 1977a: 31).

Los miembros de la pedagogía institucional plantean cambios en la relación profesor-alumno para reducir (o eliminar) las formas de autoritarismo anquilosadas después de muchos años de existencia. Ello implica considerar nuevos conceptos para tratar de comprender mejor la construcción y la visión del mundo en la realidad microsociedad del grupo clase. Y se trata de avanzar en la implementación de dispositivos pedagógicos que fomenten la democracia directa en las aulas mediante la autogestión del grupo. Hay algo de rousseauiano en considerar que los hábitos y las normas establecidas «no son más que sujeción, malestar y restricción» (Jabin, 2009: 164). En cualquier caso, la pedagogía institucional postula ahondar en el conocimiento psicológico de la persona, y propone hacer crecer todo lo que tiene que ver con la creatividad personal y la libertad personal. Se reivindica la individualidad creativa y expresiva, que en los años sesenta adquiere un notorio protagonismo, como reacción crítica hacia formas de vida que no satisfacen las inquietudes existenciales de las personas, especialmente de la gente joven. Las aportaciones de la pedagogía y el análisis institucionales forman parte de un ambiente propicio a la contestación, especialmente para con la universidad en cuanto institución distanciada de las inquietudes y anhelos de los jóvenes estudiantes. No es extraño que algunos de los miembros más destacados de la pedagogía institucional, tales como Georges Lapassade, participaran activamente en la revuelta de Mayo del 68 en París. Para este, los estudiantes alzados en las barricadas no dejaban de ser una minoría que «se convertía en la verdadera expresión de una mayoría incierta, que actuaba como revelador analítico para, merced a su práctica social, crear un nuevo consenso» (Lapassade, 1977a: 34).

Los maestros partidarios de la autogestión confían en los aspectos positivos de la libertad que se concreta en la vida del grupo, en su capacidad autoinstituyente para autoanalizarse y para construir instituciones internas que se confronten con las instituciones externas burocratizadas. Las instituciones externas son difíciles de cambiar (direcciones, inspección, leyes estatales, etc.), pero se trata de poner en manos del alumnado todo aquello que sea posible: la vida, las actividades y la organización del trabajo en el interior de estos contextos. Estas son las instituciones internas:

Las instituciones pedagógicas internas constituyen la dimensión estructural y regulada de los intercambios pedagógicos (con sus límites; por ejemplo, la hora de entrada y de salida de clase es un marco externo a la clase, regido por el conjunto del grupo escolar), así como el conjunto de las técnicas institucionales susceptibles de ser utilizadas en clase: el trabajo en equipo, la cooperativa y su consejo de gestión formado por los alumnos, la correspondencia, etc. (Lapassade, 1977a: 31).

La pedagogía institucional es también la reivindicación de la palabra como elemento de autorreconocimiento y empoderamiento —por decirlo con una expresión actual— de los individuos y los grupos frente a la alienación. La mayoría de los partidarios de la pedagogía institucional darán pie a que las aulas sean verdaderamente un espacio instituyente mediante el análisis grupal y la comunicación constante entre sus miembros, en el marco de la escuela, el instituto o la facultad. El derecho del alumnado a la palabra, así como su derecho al error y al movimiento son elementos que se plantean claramente en las experiencias de autogestión (Lavigne, 1977). En este sentido, algunos institucionalistas, entre ellos el caso destacado de Georges Lapassade, profundizarán en la expresión libre del individuo, vinculándola también al cuerpo, lo que les llevará a explorar otros contextos relacionales lejos del aula escolar, analizando acontecimientos más próximos a lo performático: el teatro experimental (junto a grupos como el *The Living Theatre*), formas musicales (el rap y otros géneros surgidos en las calles), rituales de trance (monografías de antropología cultural en el norte de África o el sur de Italia), *happenings* y fenómenos catárticos de diversa índole son algunos ejemplos.

Volviendo al aula escolar, la pedagogía institucional pretende desvelar los conflictos institucionales en la vida del grupo clase, reconociendo las interacciones entre los alumnos y las alumnas, sus aportaciones, aspectos que muchas veces son reducidos a un mero episodio necesario para continuar con los discursos y las prácticas institucionales ya establecidas, como si fueran una especie de peaje inevitable para seguir avanzando a toda velocidad en una dirección previamente estructurada. La dificultad para gestionar y aprovechar las aportaciones del grupo clase y la resistencia del profesorado a abandonar el control de la agenda escolar son factores que convierten la interactividad de los alumnos en una sucesión de situaciones ocasionales que no se integran en un continuo y que no permiten su crecimiento personal y social. Rellenan un espacio y un tiempo escolares, pero no facilitan su emancipación, negando la esencia comunicativa de la vida en el aula:

El factor determinante de la evolución y el aprendizaje en las escuelas es la comunicación entre iguales. El sistema escolar aún no se ha dado cuenta de ello. Se mantiene la idea de que es suficiente con mezclar los niños en las escuelas para lograr una pedagogía «democrática». Pero no hay ningún gran cambio si los niños se yuxtaponen sin poder interactuar, si están sujetos a una pedagogía uniforme que no respeta sus peculiaridades. [...] No se trata solamente de una comunicación acerca de las tareas escolares, sino de una comunicación más general y más personal sobre sí mismos, sobre sus condiciones de vida, sus gustos y actividades. Es esto lo que puede abrir a los niños a nuevos valores y nuevas actitudes (Lobrot, 2018).

Instalados en lo normativo y en las prescripciones de las instituciones externas, negamos la capacidad de los individuos y de los grupos en el seno del aula escolar para construirse individual y colectivamente. Así pues, urge explicitar la importancia de los procesos comunicativos que se desarrollan en el aula, haciéndolos evidentes para los propios agentes intervinientes. Ello implica muchas veces que el maestro renuncie a capitalizar en beneficio propio el poder que le da la institución, dejando en manos del grupo clase todo aquello que es susceptible y posible de ser modificado. Siempre a partir del contexto específico en el que se vive, porque el conocimiento va ligado a las relaciones, a los problemas de los miembros singulares de la escuela y no a las necesidades abstractas de la infancia en general. La educación del niño o la niña, cualquiera que sea su actitud y su conducta, pasa fundamentalmente por reconstruir y recrear aquello que es esencial en el proceso educativo: la relación personal individual y en grupo en el propio contexto escolar. No es una situación cómoda para el profesorado y, en consecuencia, abordar un proceso de autogestión escolar supone la asunción de riesgos y conflictos que, en muchos casos, se pretenden evitar. La elocuente valoración que Marie-Hélène Lavigne hace de una experiencia en un centro de secundaria, recogida en el libro de Lapassade titulado *Autogestión pedagógica*, nos permite entender las dificultades de todo proceso que ofrezca al alumnado la posibilidad de llevar el timón de sus propias actividades en la vida escolar:

Dar prioridad a la libre expresión equivale a asumir el ruido, el desorden, los gritos [...]. También equivale a aceptar a los niños tal como son, con su pobreza y sus errores. Equivale a renunciar a la perfección, a los álbumes hermosos, al brillo inútil. Equivale a reconocer el verdadero valor de la pobreza.

Dar prioridad a la comunicación y al trabajo colectivo equivale a tomar sobre las propias espaldas todas las tensiones que estallan entre los individuos y los grupos, todos los conflictos, todas las incompatibilidades; desarrollar el espíritu críti-

co equivale a exponerse a ser cuestionado, a la insolencia, a los rechazos, a las reivindicaciones.

Instaurar la no dirección equivale a aceptar las iniciativas intempestivas, incontrolables, las idas y venidas; equivale a reconocer el derecho a la pereza, al juego, al rechazo de la autoridad. Equivale a «tocar el freno» para no intervenir; equivale a dejar que nuestra verdad personal en el plano pedagógico e intelectual sea crudamente presentada tanto por los demás miembros del equipo como por los propios alumnos. Equivale a creer en el valor de la pérdida de tiempo, equivale a aceptar el malestar que ella provoca.

Intentar lograr la autodisciplina equivale a saber que se producirá una fase de ruptura del acondicionamiento, de indisciplina, con sus griteríos, sus desórdenes, sus destrozos, sus violencias (Lavigne, 1977: 263 y 264).

Efectivamente, el reto es difícil y, quizás por ello, las experiencias de autogestión que se produjeron en muchos países, no solo en Francia, han quedado como episodios más o menos coyunturales relacionados con una época de fuerte contestación educativa, cultural y social. Los propios institucionalistas son conscientes de las pocas posibilidades de éxito de una pedagogía que se plantea cambiar el conjunto de la sociedad. Georges Lapassade señala que avanzar hacia instituciones educativas autogestionadas en una sociedad que no vive en la autogestión es prácticamente imposible. Aun así, el concepto de autogestión tuvo una fuerte presencia en toda la década de los setenta y a inicios de los ochenta del siglo xx. La propia Unesco oficializó, de algún modo, la necesidad de implementar propuestas de autogestión, no solo en el campo educativo, como una forma interesante de organización social que entroncaba con experiencias de cooperativismo o de autogestión libertaria de décadas anteriores. Con todo, las experiencias más generales de carácter político que se produjeron en los años sesenta y setenta del siglo pasado tampoco tuvieron un desarrollo posterior positivo. Es el caso, por ejemplo, de la orientación autogestionaria del régimen de la antigua Yugoslavia, que despertó el interés y la complicidad de diferentes miembros del movimiento de la pedagogía institucional. Esta dimensión política de la autogestión y de su carácter crítico en relación con la situación que se vivía bajo el franquismo captó la atención de grupos y sectores de la sociedad española, así como de grupos de maestros y maestras que buscaban, más allá de las fronteras, alternativas para un futuro democrático de la educación escolar. Cinco décadas más tarde, aproximadamente, la lectura de los textos de la pedagogía institucional puede ofrecernos la posibilidad de seguir reflexionando acerca de la vida en el aula y sobre la capacidad de individuos y grupos para crecer y construirse como personas en contextos institucionales.

## JOAQUIM FRANCH: DE LAS POTENCIALIDADES DEL GRUPO A LA FUERZA DE LOS PROYECTOS

La experimentación llevada a cabo por profesorado de los distintos niveles educativos basándose en los postulados de la pedagogía institucional francesa, así como las diversas aportaciones de la psicoterapia, de las distintas evoluciones del psicoanálisis y de la profundización en el estudio de la dinámica de grupos (que podríamos singularizar en Carl Rogers o Kurt Lewin) estimulan la puesta en marcha de algunas experiencias más o menos exitosas de autogestión escolar en diferentes partes del mundo. Obviamente, no todas las experiencias de autogestión beben de las mismas fuentes ni todas surgen de estas corrientes que cobran protagonismo en las décadas de 1960 y 1970; algunas se reclaman herederas de la tradición y de las concepciones más claramente libertarias y que se desarrollan en centros educativos y comunidades singulares. Unas y otras aparecen en distintos entornos bajo el empuje de grupos de maestras y maestros que buscan transformar la correlación de fuerzas en los poderes presentes en nuestras instituciones educativas. Propuestas orientadas a ceder una parte del poder docente al grupo clase, ya sea al gran grupo o a su estructuración en pequeños grupos; propuestas para poner en manos del alumnado todas aquellas instituciones internas susceptibles de ser transformadas desde la individualidad y desde la colectividad; propuestas para profundizar en las dinámicas grupales, a pesar de los riesgos que comportan para el desarrollo profesional y personal de docentes y adultos en general.

En cualquier caso, y volviendo más directamente a la influencia del conjunto de textos y experiencias que replantearon el papel de los grupos e instituciones en el ámbito educativo hace cincuenta años, cabe destacar la aportación de Joaquim Franch Batlle (1944-1987),<sup>3</sup> un educador que, en su trayectoria en el campo pedagógico, abruptamente truncada por una muerte súbita en plena madurez personal y profesional, construyó una importante obra, en el ámbito de la reflexión y en el de la acción, que merece ser reconocida. Singularmente, en este capítulo que aborda la evolución histórica de la profundización en la democracia de nuestras instituciones educativas. Franch sintetiza de

3. El legado pedagógico de Joaquim Franch ha sido estudiado y divulgado con rigor y profundidad por el catedrático de la Universidad de Barcelona Jaume Trilla. Este apartado, así como su título, son deudores de los análisis del profesor Trilla, profundo conocedor de la obra de Joaquim Franch y de los contextos en los que este desplegó su actividad. Para más información sobre el tema, véase: J. TRILLA, *Pedagogia del grup i del projecte. Una aproximació a l'obra de Joaquim Franch* (Barcelona: Eumo; Edicions 62, 2000).



manera personal, pero a la vez muy operativa, sus propios análisis sobre la realidad de los grupos en la educación formal y en la educación en el tiempo libre, con las aportaciones de pedagogos como Makarenko, Freinet, el movimiento de la escuela nueva y otras más recientes como las de Carl Rogers o la pedagogía institucional francesa. Y ahonda en cuatro aspectos básicos: los pequeños grupos, los proyectos, la red institucional y las formas de progresión personal (Trilla, 2012).

La actuación pedagógica de Franch no se circunscribe a la institución escolar, sino que intervino en diversas áreas de la educación: como animador e impulsor de múltiples experiencias en el mundo del esculptismo y en otras organizaciones del tiempo libre; como docente en la escuela, pero también en la universidad, y como técnico de educación en la configuración de nuevas prácticas educativas dentro de las políticas de juventud y las políticas municipales concretadas en los Ayuntamientos de Barcelona y Girona. Es muy relevante la reflexión teórica y la descripción que escribió sobre la experiencia pedagógica de un campamento realizado con chicos y chicas de entre ocho y doce años en los Aiguamolls de l'Empordà durante la movilización ecologista organizada para salvaguardar este paisaje de marismas en el verano de 1983.

La finalidad de la acción educativa que Franch propone tiene que ver con la construcción de marcos de relación, de acción y de análisis, para avanzar en un proceso de apropiación de la situación por parte de los miembros del grupo (grupo clase, o grupo en el ámbito del tiempo libre). Un proceso colectivo donde cada joven puede madurar personalmente y encontrar su propio ritmo de crecimiento; un proceso en el que este puede vincular su progresión a la de sus compañeros o compañeras, y, en definitiva, un proceso que le permite vincularse, junto a los demás, a una realidad social más amplia (Franch, 2018: 157). En su concepción de la escuela, Franch entiende que la gestión de esta es un elemento educativo central. Las instituciones del grupo clase, que en el planteamiento de Freinet eran concebidas como un buen instrumento de socialización para los niños, pasan a ser una herramienta de análisis permanente de los canales de ejercicio del poder para ir organizando unos márgenes de libertad más amplios (Franch, 1973a; 1973b, 1979):

Inevitablemente, la escuela administra un poder; pero deberá hacer un uso educativo de este poder. En lo general, diría que el poder es de todos y para todos, que la autoridad solo tiene sentido cuando se basa en la reciprocidad y en el reconocimiento mutuo de las personas. En lo concreto, hay que añadir que los niños deben hacer un aprendizaje de la palabra, de la relativización, de la frustración. Pero es posible plantearse la edificación de la libertad como proyecto colectivo. Y eso

pasa por la búsqueda de formas de gestión abiertas a una participación comprometida (Franch, 1979: 105).

La autogestión de la vida escolar es un elemento clave en un conjunto de ideas que Franch escribió para definir la escuela allende el año 2000. Un decálogo que orienta la institución educativa como ámbito abierto, plural y democrático (Trilla, 2000: 264-267):

1. Las escuelas constituirán un lugar de encuentro.
2. Las escuelas serán una base para proyectos de acción.
3. Los muros que separan la escuela de la sociedad deberán ser sustituidos poco a poco por una organización del tiempo.
4. La escuela no podrá quedar al margen del mundo del trabajo.
5. La escuela estará abierta a la comunidad.
6. La escuela escuchará y hablará a los *mass media*.
7. El tiempo escolar se llenará con un trabajo sobre códigos.
8. La escuela desempeñará un papel importante en el equilibrio emocional de los individuos.
9. La gestión de la escuela devendrá un elemento importante de la educación.
10. La escuela será un lugar de génesis de valores.

Pero no es fácil profundizar en la vida democrática. Él mismo conoce las dificultades que se generan cuando, en 1979, intenta llevar a cabo una experiencia de autogestión de un grupo clase durante un curso escolar en el centro donde ejerce como docente. El proceso no está exento de tensiones:

Un grupo clase en el que se practique a fondo el juego democrático es una fuente de tensión continua con la escuela. Con ello no quiero decir que se trate de una tensión necesariamente dolorosa y traumatizante; precisamente mi experiencia en este sentido es más bien positiva, pero me consta de muchos otros maestros para los que las cosas son muy duras.

Al grupo clase aislado no le pasaría nada: viviría feliz, más o menos hermafrodita pero feliz. Pero en el entorno hay unas normas generales de escuela (incluso adoptadas democráticamente por los maestros) que son forzadas por la vida; hay otros docentes que discrepan; padres desinformados que no acaban de ver las cosas claras...

Todo ello, en definitiva, supone un choque entre una situación muy bien definida y viva (la del grupo clase) y una situación a medio definir por razón de las dificultades y la falta de tiempo (la del entorno inmediato de la clase), fuente de una tensión continua para los maestros, fuente de una inquietud que paraliza algunas de las creaciones posibles (Franch, 1973a: 135-136).

Para avanzar es fundamental, según Franch, el papel de la organización como proceso que permite regular la vida en común con los demás. Sin embargo, no es una organización que se imponga desde la autoridad preestablecida, sino que se configura mediante un conjunto de mediaciones y siempre a partir del análisis que el propio grupo es capaz de hacer, con tal de que se den las condiciones de simplicidad y claridad posibles. Así pues, se trata de encontrar los procedimientos que permitan impulsar la implicación personal, que faciliten el autoanálisis del grupo y que ayuden a identificar aquello que es posible remover o instituir, para que el grupo sea capaz de definir por él mismo cuál es el poder instituido y sus límites, y cuál es el poder instituyente también con sus límites. Franch dedicó mucho tiempo y muchas páginas a la comprensión del grupo, sin menoscabar el reconocimiento de la individualidad. Sigue en parte a Carl Rogers, pero corrige la tendencia individualista de la no directividad del psicoterapeuta norteamericano, situándola en una perspectiva más amplia de implicación social mediante la intervención sobre el entorno, en una participación comprometida.

#### EPÍLOGO: ALGUNAS REFLEXIONES PARA EL DEBATE

Todos los educadores que aparecen en este capítulo del libro comparten la voluntad de afrontar la condición de la infancia y sus instituciones (en la escuela, pero también en entidades de tiempo libre, en la familia o en los hospitales) en relación con una sociedad que cambia y evoluciona no siempre en positivo. Una condición infantil que no puede ser un obstáculo o una minusvalía para vivir y aprender a convivir en comunidad, sino al contrario. Las suyas son aportaciones de gran calado que se postulan, en la teoría y en la práctica, en interlocución con periodos y acontecimientos históricos que condicionan la vida de las personas y las sociedades.

Así, John Dewey plantea una educación para la democracia que se está construyendo en Estados Unidos y en otros países del mundo al compás de una revolución industrial que cambia modelos sociales, culturales, educativos y económicos (Revolución Industrial). Los educadores libertarios buscan la conciliación entre la libertad individual y la libertad política en la escuela y fuera de ella (luchas obreras a finales del siglo XIX y en el primer tercio del XX). Janusz Korczak propone una educación que haga posible un respeto hacia los niños y niñas en las instituciones creadas para su formación (colonias, orfanatos, escuelas...), pero también para afrontar con la máxima entereza el horror de la guerra y la tragedia colectiva (Segunda Guerra Mundial). Antón S. Maka-

renko construye una pedagogía en un marco de devastación, pero también de reconstrucción (Revolución Soviética). Ferrière ahonda en la necesidad de que los escolares puedan ejercer su autonomía personal, mientras al mismo tiempo empiezan a emerger totalitarismos y los países se rearmen (Gran Guerra y periodo de entreguerras). Lobrot, Lapassade, Oury y Franch, entre otros, analizan las instituciones en un momento en que son cuestionadas tanto en el terreno simbólico como en las prácticas educativas. Las instituciones no deben aplastar a los individuos y a los grupos. Estos pueden construir sus propias instituciones para llegar a la emancipación individual y colectiva frente a la burocratización y al *statu quo*.

Algunas constantes y ciertos dilemas atraviesan las aportaciones de estas relevantes personalidades de la educación del siglo xx. Señalamos los siguientes a modo de cierre del capítulo.

### *La democracia desde el presente, la democracia en el futuro*

La escuela es una forma de vida en comunidad. Y, siguiendo a Dewey, el valor de lo que se hace en la escuela no depende de un futuro lejano: las prácticas escolares deben ser parte de la experiencia vital del niño en el momento en que vive, esto es lo que las hace verdaderamente educativas. Tal es la profunda concepción del aula como laboratorio. La educación como práctica no habla solo de ciencias o talleres; es, ante todo, una apuesta para la creación de una comunidad democrática. La democracia se aprende viviéndola en el presente:

No hace falta esperar a que los chicos hayan crecido, a que sean adolescentes y jóvenes para «cederles» el poder, más bien es necesario no esperar; quien haya pasado toda la infancia y la preadolescencia en una condición de subordinación, de falta de iniciativa y de ausencia de poder resulta demasiado fatigoso cuando se tiene que sacar de encima esta incrustación de autoridad (Bini, 1970: 159).

Pero al mismo tiempo, la mayoría de las propuestas pedagógicas que abordan la construcción de sociedades democráticas desde la educación también son conscientes de los límites de abrir procesos de cambio en el campo educativo si no van acompasados por la sociedad. Como hemos citado anteriormente, Georges Lapassade señaló que implementar la autogestión educativa era algo prácticamente imposible en una sociedad que no se halla en autogestión (Lapassade, 1977a). Franch también abunda en esta problemática cuando analiza las pedagogías contemporáneas: «Una pedagogía liberal utópica pretende

realizar la construcción de una “isla feliz” en el seno de una sociedad coactiva. ¿Qué sentido tiene la creación de reductos libres cuando el contexto más amplio, la sociedad, no lo es?» (Franch, 1973b: 30).

### *La individualidad en la colectividad*

Desde las aportaciones de las experiencias de la escuela nueva, pasando por las propuestas experimentales libertarias hasta los planteamientos de la pedagogía institucional, en todos los casos destaca la capital importancia y las enormes potencialidades del grupo. El grupo como ámbito del aprendizaje social; el grupo como fuente de crecimiento y como instancia que puede convertirse en un contrapoder o en una contrainstitución que discute con los poderes ya establecidos que pueden llegar a ser injustos. La potenciación del grupo pequeño, del grupo clase, de diferentes agrupaciones en el ámbito del tiempo libre, de los grupos de autoanálisis, etc., no va en detrimento del respeto a las individualidades; al contrario, supone una continuidad y una complementariedad indispensable. Las mejores aportaciones de la pedagogía contemporánea asumen el reconocimiento de la individualidad y la potencialidad del grupo como dos elementos fundamentales y complementarios de la acción educadora.

### *Una pedagogía del proyecto, del trabajo, de la acción y de la experiencia*

Contra algunas tentaciones autorreferentes o de ensimismamiento, las pedagogías que marcan el camino para avanzar hacia una educación democrática son pedagogías de la acción y de la reflexión en un continuo constante que, al mismo tiempo, se proyecta hacia el entorno y la comunidad. La vida democrática se construye desde la potenciación de la palabra, del dar voz a todas las personas o miembros de un grupo, independientemente de su posición. Pero a la vez, esta palabra, en un contexto de debate y reflexión sobre lo que le acontece al propio grupo, se convierte en acción, en forma de proyecto, de trabajo comunitario, de aprendizaje-servicio. Acción y experiencia como piedra de toque de las dinámicas del grupo, de los roles y necesidades de cada uno de sus miembros, como motivo de crecimiento del grupo ante los retos que el entorno plantea y como estrategia para mejorarlo.

### *La institución democrática: un lugar saludable y habitable*

Una institución educativa democrática construye contextos donde las personas que los habitan experimentan que son su lugar o que están en un lugar donde son reconocidas. No necesariamente implica unas condiciones materiales óptimas e impolutas, como sabemos de múltiples experiencias de autogestión en entornos naturales, de propuestas en el ámbito del tiempo libre o de procesos de reestructuración de espacios escolares, interiores y exteriores. Se trata de construir entornos de habitabilidad en su sentido más profundo:

Una escuela en buen estado de salud mental, que cuida y mimra sus relaciones humanas, que está comprometida con el aprendizaje de la democracia y enseña en un marco de respeto a sus heterogeneidades consigue sus finalidades. Lo vemos todos los días. Puede necesitar tiempo al principio, pero despierta el deseo de escuela, algo que hoy en día es casi un milagro (Pain, 2009: 26).

Más allá de planteamientos didácticos de corto alcance, algunas propuestas de innovación educativa que se proponen modificar lo que se ha dado en llamar «gramática escolar» (es decir, el conjunto de reglas, estructuras, prácticas, códigos, formas organizativas que definen cómo se conciben el espacio, el tiempo, las transmisiones, las calificaciones, la docencia, etc.) responden a inquietudes para potenciar un aprendizaje más adecuado a los modos de aprender de niños y niñas, pero también para hacerlo en un entorno que favorezca la vida en común, dirigido esto también a toda la comunidad educativa.

### *Repensar las instituciones*

Para terminar, y retomando el texto de John Dewey con el que hemos iniciado este capítulo, podemos plantearnos la siguiente pregunta: ¿es posible el reajuste de las instituciones para una mejora de la vida en sociedad? Por lo que respecta a la educación, seguramente la calidad democrática de escuelas e institutos pasa por su capacidad de reinstitucionalizarse, desde el respeto a las personas que conviven en dichos centros escolares y reduciendo al máximo posible la presión uniformadora. Un proceso de repensar la institución educativa en contraposición, justamente, a una reinstitucionalización que incrementa la burocratización; una tentación permanente en un sistema con estructuras verticales que se resiste a perder, y que hoy se actualiza en torno a la estandarización y a formas muy jerarquizadas de rendición de cuentas.

Hay quien ya da las instituciones por perdidas, puesto que se han convertido en contraproductivas con respecto a los ideales que dicen proteger; así podemos entenderlo a partir de los análisis de Ivan Illich. O porque son, justamente, muy eficientes en su capacidad represiva, como ha señalado Michel Foucault. Algunas voces, pues, abogan por la desinstitucionalización activa, con la creación de instancias educativas al margen de la escuela tal y como la conocemos. En definitiva, si las escuelas quieren proporcionar a su alumnado, al profesorado y a todas las personas que conviven en ellas un entorno de reconocimiento para sus capacidades y maneras de ser, estas instituciones deben reducir sus dispositivos de control; al mismo tiempo, la sociedad ha de aceptar conscientemente que la educación se da dentro y fuera de las instituciones educativas. Repensar las instituciones supone replantear el lugar que ocupan en la sociedad que las ha creado y tutelado e, inevitablemente, modificar su posición en ella.

## BIBLIOGRAFÍA

- BARRIGA, S. (1979). «El análisis institucional y la institución del poder». *Quaderns de Psicologia*, núm. 2-3 (época II), p. 19-29.
- BINI, G. (1970). «*El autoritarismo en la escuela obligatoria*». En: ALBERTI, A., et al. *El autoritarismo en la escuela*. Barcelona: Fontanella, p. 95-178.
- CASTORIADIS C. (1979). *Capitalisme moderne et révolution*. 2 vols. París : Union Générale d'Éditions.
- COLOM, A.J. (2000). *La pedagogía institucional*. Madrid: Síntesis. Col. Teoría e Historia de la Educación, 21.
- DEWEY, J. (1985). «El meu credo pedagògic». En: *Democràcia i escola*. Vic: Eumo, p. 3-15. [Traducción propia].
- (1998). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- FAURE, S. (2011). «Palabras de un educador». En: VV. AA. *La (A) en la pizarra. Escritos anarquistas sobre educación*. Madrid: LaMalatesta, p. 83-141.
- (2013). *La Ruche. Una experiencia pedagógica*. Madrid: LaMalatesta.
- FERRIÈRE, A. (1982). *La escuela activa*. Barcelona: Herder.
- (1997). *L'autonomia dels escolars*. Vic: Eumo. [Traducción propia].
- FRANCH, J. (1973a). *L'autogestió a l'escola*. Barcelona: Nova Terra.
- (1973b). *Vers un medi educatiu*. Barcelona: Nova Terra. [Traducción propia].
- (1979). «Línies d'actuació per a l'escola de tots». En: VV. AA. *Catalunya cap a l'any 2000*. Barcelona: Blume; Fundació Jaume Bofill, p. 91-108. [Traducción propia].

- (2018). *El lleure com a projecte*. Barcelona: Eumo.
- FREINET, C. (1978). *Por una escuela del pueblo*. Barcelona: Laia.
- JABIN, B. (2009). «René Lourau, un pédagogue transductif». *Revue française d'éducation comparée Raisons-Comparaisons-Educations*, núm. 4, p. 163-184.
- LAPASSADE, G. (1977a). *Autogestión pedagógica. ¿La educación en libertad?* Barcelona: Granica.
- (1977b). *Grupos, organizaciones e instituciones*. Barcelona: Granica.
- LAVIGNE, M.H. (1977). «Un colegio de enseñanza secundaria». En: LAPASSADE, G. *Autogestión pedagógica. ¿La educación en libertad?* Barcelona: Granica, p. 249-269.
- LOBROT, M. (1974). *Pedagogía Institucional*. Buenos Aires: Humanitas.
- (1995). «Une pédagogie contre l'échec scolaire». En: FÉGER, R. (dir.). *Désordre, rupture, échec*. Québec: Presses de l'Université du Québec, p. 305-322. [Traducción propia].
- (2008). «I. Georges Lapassade: un homme complexe». En: «Hommage à Georges Lapassade». *Revista Europea de Etnografía de la Educación*, núm. 6, p. 123-130. [Traducción propia].
- (2018). «Une pédagogie contre l'échec scolaire» [en línea]. Disponible en: [www.barbier-rd.nom.fr/pedagochechscol.html](http://www.barbier-rd.nom.fr/pedagochechscol.html) [Consulta: 19 diciembre 2018].
- MAKARENKO, A.S. (1979). *Colectividad y educación*. Madrid: Nuestra Cultura.
- (1985). *Poema pedagógico*. Madrid: Planeta.
- NEILL, A.S. (1986). *Summerhill*. Vic: Eumo.
- (1994). *El nuevo Summerhill*. México: FCE.
- PAIN, J. (2009). «Fernand Oury». En: MARTIN, L. / MEIRIEU, PH. / PAIN, J. (eds.). *La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury*. Vigneux: Matrice, p. 23-27. [Traducción propia].
- ROBIN, P. (1981). *Manifiesto a los partidarios de la educación integral*. Introducción de Conrado Vilanou. Barcelona: José J. de Olañeta.
- SCHMID, J.R. (1936). *Le maître-camarade et la pédagogie libertaire*. París: Delachaux et Niestlé.
- SIMÓ, N. (2012). «Barnbyn Skå (Skå, vila dels infants) 1947-1972. L'experiència terapèutica de Gustav Jonsson amb infants "irrecuperables"». *Educació i Història*, núm. 20, p. 67-94.
- SOLER, J. / COLLELDEMONT, E. (2018) (coords.). *Pedagogías y prácticas educativas contemporáneas*. Barcelona: Horsori.
- SUCHODOLSKI, B. (1974). *Fundamentos de pedagogía socialista*. Barcelona: Laia.
- TRILLA, J. (2000). *Pedagogía del grup i del projecte. Una aproximació a l'obra de Joaquim Franch*. Barcelona: Eumo; Edicions 62.
- (2001). *El legado pedagógico del siglo xx para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- (2012). «Los discursos de la educación en el tiempo libre». *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, núm. 50, p. 30-44.
- UNESCO (1981). *La autogestión en los sistemas educativos*. París: Unesco.
- VÁSQUEZ, A.; OURY, F. (1979). *Hacia una pedagogía del siglo xx*. Madrid: Siglo XXI.



# ESCUELA, FAMILIA Y MUNICIPIO: EL PROYECTO ATLÁNTIDA DE EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

ANTONIO BOLÍVAR BOTIA  
Universidad de Granada

## INTRODUCCIÓN

Es imposible seguir exigiendo que la Escuela haga todo, que cumpla un conjunto tan vasto de misiones. Determinando su papel en el aprendizaje específicamente escolar, se precisa llamar a otras instancias (sociales, familiares, culturales, religiosas, etc.) a participar en la tarea de educar a los niños y jóvenes. [...] El nuevo *Espacio público de la Educación* integra a la escuela como uno de sus polos principales, pero que está ocupado por una diversidad de otras instancias familiares y sociales (Nóvoa, 2006: 113, 115).

Una escuela democrática es una forma particular de vida en comunidad, en interacción y cooperación con el entorno. Promueve la participación en todos los niveles (gestión del centro y del aula, de la convivencia, etc.), pero también lucha decididamente, más allá de los determinantes sociales, para que todos los alumnos y alumnas reciban la mejor educación a su alcance. En el Proyecto Atlántida hemos defendido que, al tiempo que se tienen que fomentar unos valores democráticos, se debe ofrecer (y garantizar) una educación democrática (equitativa) a la ciudadanía.

En unos tiempos en que, desde diversos frentes, se trata de «mejorar» el sistema educativo público por medios de gestión privados, resulta necesario reivindicar y promover escuelas como espacios públicos democráticos y comunitarios. Desde la ideología neoliberal o, más ampliamente, desde la llamada «nueva gestión pública» se hacen continuas llamadas a la privatización, si queremos —se dice— hacer más eficaces las escuelas. Por eso, como Feito y López (2008: 200) concluyen en un libro sobre el tema, «reconstruir los actuales centros como escuelas democráticas es nadar a contracorriente de la sociedad neoliberal. Democratizar verdadera y globalmente las instituciones educativas

implica izar y ondear una bandera de valores alternativos y universales cuya estela impregne toda la labor pedagógica que se desarrolla en los centros».

La escuela, entre sus misiones prioritarias, debe capacitar a todos los alumnos y alumnas, como ciudadanos, para participar y deliberar sobre los asuntos comunes en una sociedad democrática. Por eso, una escuela democrática es una forma particular de vida en comunidad, en interacción y cooperación con el entorno. Para lograrlo, el centro escolar cuenta con instancias dialógicas que afectan a todos sus ámbitos de acción y promueven la participación de todos los miembros. Como decíamos en otro lugar, se trata de «desarrollar comportamientos democráticos en el día a día de las escuelas, implicando y extendiéndose a toda la comunidad educativa, lo que significa convertir a los centros escolares en núcleos sociales donde se profundiza en la democracia. Su influencia se irradia en el espacio y en el tiempo, tratando de alcanzar a los barrios y municipios por una parte, y proyectándose hacia el futuro a través del alumnado como ciudadanos activos en la sociedad que les toca vivir» (Bolívar, García Gómez, 2008: 3).

Este capítulo comienza presentando, a modo de marco teórico, algunos de los supuestos que nos han guiado en nuestro empeño de promover escuelas democráticas, concretando cómo deben configurarse y vivirse en la acción cotidiana de la escuela. En segundo lugar, se narra la experiencia del Proyecto Atlántida en España —con el testimonio tanto de mi participación activa como miembro de su Consejo Asesor como de las escuelas donde se ha estado implementando— en su propósito de insertar la escuela democrática en la comunidad. Más de una década de trabajo innovador con los centros y el profesorado es motivo para, volviendo la vista atrás, hacer un recuento y crónica del camino que hemos recorrido este colectivo, como base para extraer lecciones aprendidas y señalar por dónde podrían proseguir nuevos senderos. Las dos claves que han guiado la acción del Proyecto Atlántida han sido, por un lado, profundizar en el eje de la participación ciudadana y, por otro, ahondar en el necesario debate sobre el currículo democrático que lo deba sustentar. Compartimos lo que señalan Carrillo y Feu (2015: 169): «La concreción de la práctica democrática pasa también por la vivencia consciente e intensa de unos valores determinados, por la aplicación de unas metodologías educativas en el aula y por la impartición de un currículum democrático».

Con el tiempo, nuestra experiencia se ha inscrito en un conjunto de movimientos que, en el espacio educativo ampliado actual, comparten que no es posible mantener la acción educativa de los establecimientos escolares recluida como una isla; se precisa conexionar las acciones educativas escolares con las que tienen lugar fuera del centro escolar y, muy especialmente, con las familias

y el municipio. Educar a la ciudadanía no concierne solo a educadores y profesorado, porque el objetivo de una ciudadanía educada es una meta de todos los agentes e instancias sociales. Recuperar un sentido comunitario de la educación supone apelar a un «nuevo pacto educativo», para asumir una responsabilidad compartida. El asunto se liga a la tarea de revitalizar el tejido asociativo de la sociedad civil, a fin de compartir la educación de los ciudadanos, más ampliamente, en el ámbito de la familia y de la ciudad (Bolívar, 2006). Escuela y familia, servicios sociales y municipales son llamados a recorrer un camino compartido en el que también se está integrando a los responsables del control y seguimiento de conductas y a quienes tienen en su mano el desarrollo de iniciativas sociolaborales, corresponsables de ofertas, horarios y modos de consumo que inciden en los valores de ciudadanía que es preciso reeducar.

NUESTRO PUNTO DE PARTIDA:

¿QUÉ ES UNA ESCUELA DEMOCRÁTICA?

Un centro escolar se define como democrático cuando persigue unos fines y objetivos acordes con lo que entendemos como «educación democrática», al tiempo que practica una participación entre todos, con el objetivo último de resolver de modo consensuado los problemas cotidianos y proporcionar la mejor educación posible a todo su alumnado (Domínguez, Feito, 2007). Una educación democrática, en un primer sentido, toma como valor de primer orden, educativo en sí mismo, la participación en todos los niveles (gestión del centro y del aula, de la convivencia, etc.), y tiene que afectar, más radicalmente, a las decisiones básicas que determinan la naturaleza misma de la escuela y del currículo. En consecuencia, además del papel de las familias, la participación del alumnado puede ser un medio aliado para mejorar la propia educación (Rudduck, Flutter, 2007).

En un segundo sentido —educación equitativa—, precisamente para ser «democrática», debe garantizar los aprendizajes imprescindibles a todo su alumnado. De ahí que una escuela democrática luche denodadamente por establecer las condiciones para que el currículo básico, común o indispensable sea adquirido por todo su alumnado al término de la escolaridad obligatoria. Una escuela democrática, pues, tiene como tarea y responsabilidad primera desarrollar en todo alumno aquellas capacidades que lo capacitan para el ejercicio de la ciudadanía activa, situando una buena enseñanza y aprendizaje en el núcleo del trabajo cotidiano. Por tanto, la primera característica de una escuela democrática consiste en garantizar el éxito escolar a todo su alumnado.

Como hemos desarrollado más extensamente (Bolívar, 2008; Bolívar, Guarro, 2007), este currículo imprescindible, que bien pudiera ser recogido en las competencias clave, es expresión del principio de equidad que el sistema educativo debe proponerse para todos, independientemente de las inevitables lógicas selectivas que la sociología de la educación se ha encargado de documentar. Equitativamente, todos los alumnos deben adquirir dicho núcleo común. Además, dado que asegurar la consecución de estas competencias no depende solo del sistema escolar, sino de todo el sistema social, y que acontece a lo largo de la vida, en un sistema económico y social desigual y altamente diferenciado una escuela democrática trabaja en conjunción con la comunidad, estableciendo acuerdos, redes o pactos con otras instituciones para potenciar la educación de su alumnado (Bolívar, Luengo, 2016).

En un tercer sentido, una escuela democrática tiene unos modos peculiares de trabajar con los alumnos. Feito y López Ruiz (2008) establecen diez rasgos esenciales de los centros educativos que podemos considerar «democráticos»: la globalización curricular, la enseñanza basada en el diálogo, el uso diversificado de la biblioteca, la integración curricular de las nuevas tecnologías, una forma distinta de organizar el aula, la relación con el entorno, la construcción de una convivencia democrática, la implicación de las familias, el papel crítico de los docentes y la respuesta a la diversidad. Las escuelas democráticas practican, de modo continuado, innovaciones didácticas, dado que su foco central es mejorar el nivel de rendimiento de todo el alumnado, por lo que avanzan hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje trabajando con un currículo democrático y global que convierte en contenido escolar los principales problemas sociales o ambientales.

El currículo de una escuela democrática, como ha sido propio de todo movimiento de renovación pedagógica, tiende a dirigirse a un paradigma ampliado u holístico de la cultura escolar, donde —como educación global— la dimensión cognitiva debe conjugarse con la afectiva y con otras dimensiones o ejes que configuran la educación por la que apostamos. Por eso, frente a la tradicional división parcelada o compartimentada de la cultura escolar, se pretende incluir otras dimensiones que habitualmente se han excluido del currículo formal, junto con la integración curricular y la interdisciplinarietà en la educación obligatoria. La nueva apuesta de ciudadanía, entendida ahora como el conjunto de saberes básicos y competencias que un ciudadano ha de poseer al término de la escolaridad obligatoria, debe permitir integrar las distintas materias y áreas en torno a los aprendizajes o competencias clave (Domínguez, 2017).

Una escuela democrática tiene que significar, al menos, tres cosas (Feito, López, 2008):

- 1) Organizar la educación de modo que se creen las condiciones que garanticen el éxito escolar para todo el alumnado. Un éxito con unas metas de calidad para todos, mediante la consecución de una base común de conocimientos o competencias básicas, nunca a costa de «rebajar» los niveles.
- 2) Democratizar la vida en las aulas y en el centro. Partiendo de las necesidades del alumno, en cuanto protagonista de su propio aprendizaje, se trata de llevar a cabo procesos y modos de enseñar que posibiliten la autonomía, la cultura cívica y la capacidad de aprender.
- 3) Potenciar la participación del profesorado, del alumnado y de los padres y madres en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos. Además de revitalizar los órganos formales de participación, esta se vive en todos los niveles de la actividad escolar, donde las decisiones se toman con el consenso de los afectados.

Es importante resaltar que, para nosotros, una escuela llega a ser democrática no solo por los procesos (participación y gestión horizontal) puestos en juego, sino también por los resultados que obtiene (una buena educación para todos), como consecuencia de la realización de determinados valores (equidad e integración). Los procesos de participación y deliberación se ponen al servicio de conseguir un currículo democrático que, por su carácter inclusivo, proporcione a todos una buena educación. Por eso, una escuela democrática busca, por todos los medios, el éxito educativo de todos los alumnos, luchando —hasta donde sea posible— para que la procedencia social de estos no condicione su desarrollo y progreso escolar. Como hemos defendido en el Proyecto Atlántida, una escuela democrática se compromete, junto a familias y municipios, a conseguir que todos los estudiantes, más allá de sus condicionamientos sociales, alcancen la cultura imprescindible para el ejercicio de la ciudadanía, sin riesgo de exclusión. Tiende, pues, a ese doble fin que señala Puig Rovira (2000: 58): «La participación de la comunidad escolar es un fin en sí misma, ya que expresa valores democráticos y, a la vez, es el mejor medio para alcanzar otros fines propios de la tarea educativa».

Nuestro enfoque era facilitar la reconstrucción democrática de la cultura de las escuelas. Dado que la educación y el aprendizaje del alumnado no dependen únicamente de lo que cada profesor o profesora haga en su aula, nos importaba mucho reconstruir las escuelas en cuanto que proyectos conjuntos de acción. El desarrollo del centro como organización y el desarrollo del profesorado, en términos profesionales, deben producirse de forma simultánea. Por eso, en el asesoramiento a los centros nos interesa crear espacios propios para el aprendizaje profesional, lo que exige dotarse de los contextos de rela-

ción más idóneos posibles (colaboración, oportunidades para conocer nuevas opciones metodológicas, utilización de nuevos medios y recursos didácticos, participación en colectivos o redes que faciliten el intercambio profesional, etc.). Por último, la reconstrucción democrática de la escuela debe producirse en el contexto de un conjunto amplio de relaciones e implicaciones comunitarias. De este modo, la mejora de la escuela se convierte en un proyecto abierto a la comunidad. Con todos los problemas que preveíamos, este ha sido un norte de los centros acogidos a nuestro proyecto: conseguir la implicación y el compromiso de las familias con la mejora de la educación.

#### LA DEMOCRACIA COMO UNA PRÁCTICA: APRENDIZAJE Y VIVENCIA COTIDIANA

Una educación democrática, en el doble sentido de educar para la democracia en la democracia, es —a la vez— un fin y medio de la educación. En una sociedad democrática, es una obligación de las escuelas públicas capacitar a todos los alumnos para el ejercicio activo de la ciudadanía; ello implica cultivar aquellas virtudes, conocimientos y habilidades necesarios para la participación y la convivencia, precisamente porque queremos recrear y profundizar colectivamente la sociedad que compartimos. De ahí que el fomento de los valores, el conocimiento y las habilidades para el ejercicio ciudadano tenga prioridad moral sobre otros propósitos de la educación pública, como bien ha defendido Amy Guttmann (2001).

La educación democrática y su expresión en las virtudes cívicas se juega, como forma de vida, en la cultura vivida en el centro (y fuera de él); ello explica la relevancia de la organización del centro y del aula. Los valores cívicos, recordaba Freinet (1972), no son contenidos, sino algo que se tiene que vivir en los distintos modos de hacer y proceder, así como en la trama organizativa de la vida escolar. La democracia, según expuso magistralmente Dewey (1995 [1916]: 82) en *Democracia y educación*, además de una forma de gobierno es un estilo moral y un modo de vida comunitario: «Una democracia es más que una forma de gobierno, es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada compartida».

Desde la herencia ilustrada se ha tendido a pensar la educación democrática como la «creación» de personas democráticas, es decir, como un medio instrumental y, al mismo tiempo, individualista (la persona democrática es concebida como un individuo con un conjunto de conocimientos, competencias o actitudes). De modo alternativo, cabe entender que la educación demo-

crática consiste en una práctica o, lo que es lo mismo, en un aprendizaje en acción. Educar para la democracia es una práctica, aprendida en los contextos en que se mueven los jóvenes, más que un resultado, que puede dar lugar al aprendizaje conjunto de derechos y deberes, conocimiento de las democracias o teorías éticas.

Si bien la acción escolar, sea por una asignatura, por la acción conjunta o por la propia vida escolar es relevante, no se puede olvidar que —en último extremo— la democracia se juega en las experiencias cotidianas. Las prácticas democráticas han de tomarse como oportunidades de aprendizaje de los valores democráticos. Frente a la tendencia a confinarla en una posible asignatura escolar (por ejemplo, Educación para la Ciudadanía), conviene resaltar que el aprendizaje de la democracia está siempre situado. Estos ámbitos sociales en que se desenvuelve la vida de los jóvenes son los lugares relevantes de aprendizaje de la democracia (compañeros, medios de comunicación e instituciones).

Por eso, formar ciudadanos significa —entonces— no solo enseñar un conjunto de valores propios de una comunidad democrática, sino estructurar el centro y la vida en el aula con procesos (diálogo, debate y toma de decisiones colegiada) en los que la participación activa en la resolución de los problemas de la vida en común contribuya a crear los correspondientes hábitos y virtudes cívicas. Es la configuración del centro escolar como un grupo que comparte normas y valores la que provoca una genuina educación cívica. Numerosos estudios e investigaciones han subrayado que la educación cívica, como la educación moral, no puede consistir únicamente en contenidos que hay que aprender en una materia (es decir, en un aprendizaje conceptual), sino también en un conjunto de prácticas pedagógicas y educativas que comprenden, al menos, tres componentes: conocimientos, habilidades, y actitudes y valores. Como tales, exigen procesos de vivencia en el centro escolar y en la comunidad, que además precisan un cierto grado de consistencia entre ellos.

Educar para el ejercicio de una ciudadanía democrática, al que también tienen que contribuir las propias familias, supone primar la participación en todos los ámbitos escolares, como una comunidad que comparte por igual un conjunto de derechos democráticos de participación y comunicación. Además de la representación y la participación de los distintos sectores en los consejos escolares, el aprendizaje de la cultura democrática no acontece si no se dan otros procesos paralelos generados desde el centro y la comunidad. En nuestra opinión, hay dos vías privilegiadas para la educación de una ciudadanía democrática:

- a) Enseñar, con la metodología y los contenidos propios de cada nivel, los valores propios de una cultura democrática. Esto exige, además del empleo

de procesos deliberativos (reflexión crítica, aprendizaje cooperativo, etc.), una determinada reconstrucción del currículo por el centro.

- b) La escuela debe estar organizada democráticamente de modo que permita la participación, la toma de decisiones, el compromiso y la puesta en acción de los valores democráticos. No basta, como a veces se ha creído, con que el centro tenga organizada formalmente la participación por representantes; es preciso vivir cotidianamente tales valores en la trama organizativa del centro.

Entre los diversos niveles de participación, compartimos la tesis defendida por Puig Rovira (2000: 61) de que la mejor educación moral «es aquella que permite reflexionar y actuar sobre la misma convivencia del grupo clase». Esto permite conectarla con uno de los más potentes modelos de educación moral: la «comunidad escolar justa» de Kohlberg *et al.* (2002), que podemos ahora llamar «comunidad democrática de aprendizaje», recogiendo ideas de Dewey.

Kohlberg postula que la participación activa y democrática de los alumnos en los asuntos de índole moral de la escuela estimula el desarrollo moral, al construir colegiadamente un ambiente justo y permitir la toma de decisiones y oportunidades reales de ponerse en el lugar del otro (*role-taking opportunities*). Todos tienen voz para promulgar los principios o normas por los que se va a regir la vida escolar y, al mismo tiempo, la validez o el incumplimiento de estos va a ser juzgada imparcialmente por todos. Los objetivos de los centros educativos organizados como «comunidad democrática de aprendizaje» se cifraban en los siguientes postulados: 1) el centro se conduciría democráticamente, teniendo cada uno de los profesores y los alumnos un voto en la toma de decisiones escolares; 2) la comunidad escolar debía ser pequeña para permitir las reuniones y los debates conjuntos; 3) profesores y alumnos trabajarían juntos para construir un espíritu de comunidad dentro del centro; 4) todos sus miembros definirían y aceptarían los derechos y responsabilidades.

Una educación democrática, que pretende el ejercicio de una ciudadanía activa, tiene que promover la participación democrática para vivir el propio ejercicio de la democracia en la escuela. Pero también para mejorar la propia educación. En este sentido, el alumnado puede ser un aliado para la mejora. Un equipo dirigido por Jean Rudduck ha analizado la relevancia de dar la voz al alumnado sobre la enseñanza y el aprendizaje (Rudduck, Flutter, 2007). Lo interesante del proyecto de Rudduck es mostrar que la participación del alumnado puede mejorar la enseñanza y el aprendizaje del centro escolar y del aula, al incrementar su implicación y compromiso, por un lado, y al posibilitar una enseñanza más cercana a sus demandas y perspectivas, por el otro. A este respecto, los alumnos tienen buenas ideas sobre cómo mejorar la enseñanza y el



aprendizaje en el aula, orientando sobre cómo ellos y sus compañeros prefieren aprender y ser motivados, sobre las perspectivas que abren la práctica de los profesores o sobre por qué encuentran poco atractivas las tareas.

## RECONSTRUIR LA COMUNIDAD, NUEVO LOCALISMO

Una tradición secular, heredada de la modernidad ilustrada, continúa empeñada en que la palanca clave del cambio es el currículo. Pero en el contexto actual es preciso centrar los esfuerzos de mejora en la comunidad, si queremos situar la enseñanza en la sociedad de la información. Así, en una sociedad informacional que divide, con contextos familiares desestructurados y con capitales culturales diferenciados del alumnado que accede a los centros escolares, es en los contextos locales donde hay que enfocar los esfuerzos de mejora. Incrementar el capital social al servicio de la educación de los ciudadanos supone, en primer lugar, conexionalarla con la acción familiar, pero también extender sus escenarios y campos de actuación al municipio o ciudad, como modo de hacer frente a los nuevos retos sociales. Familia, escuela y comunidad son tres esferas que, según el grado en que interseccionen y se solapen, tendrán sus efectos en la educación de los alumnos (Luengo, 2006).

La reconstrucción de las comunidades locales y los barrios de las grandes ciudades en un contexto de mundialización ha de plantearse a partir de un proceso de globalización desde la base, solidaria o dialógica, constituida por redes estratégicas entre actores e instituciones en cada comunidad local. La acción local es una respuesta, desde la base, a la globalización. Por eso, se ha empleado el constructo híbrido de «g-local» para indicar la necesidad de erigir comunidades locales de redes solidarias que favorezcan una globalización desde abajo. En cierta medida, la antigua conciencia de clase, propia de la sociedad industrial, se reemplaza por la «conciencia del lugar», como el nuevo espacio público de construcción de la ciudadanía.

La ciudadanía, pues, ha de edificarse, en primer lugar, localmente, creando espacios de participación y lugares donde trabajar conjuntamente. Por lo demás, el urbanista Magnaghi (2003) ha expuesto lo que puede significar hoy un «proyecto local», que implica, entre otros, la participación activa de la ciudadanía en su construcción. Una perspectiva radical de la democracia, en nuestros días, supone basarla en los contextos inmediatos, como son los municipios y los barrios de las grandes ciudades. De ahí el auge actual del movimiento de nuevo «localismo», como contexto para desarrollar las políticas de bienestar, la educación y los vínculos comunitarios.

En España tenemos escasa tradición de territorialización de la educación. Frente a la municipalización de los países anglosajones, aquí el papel de los municipios ha sido residual y periférico. Pero también estamos, en la mayoría de países occidentales, dentro de una tendencia general a la descentralización y la transferencia de competencias a nivel local (Subirats, 2002). Así pues, a partir del I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras celebrado en Barcelona en 1990, con la declaración de la Carta de Ciudades Educadoras, son cada vez más comunes las iniciativas de ciudades educadoras por parte de los municipios, entendidas estas como ciudades que, siendo conscientes de su función educativa, planifican actividades para potenciar sus recursos culturales en beneficio de la educación de todos sus ciudadanos. Al mismo tiempo se están estableciendo proyectos educativos de ciudad, como plan de acción (objetivos y líneas prioritarias) de las políticas educativas en el ámbito de la ciudad en pro de la ciudadanía. Estos proyectos son un compromiso para extender la educación más allá de las aulas, forjando nuevas relaciones entre escuela y comunidad. Dado que en el ámbito comunitario no solo existen recursos formativos, sino espacios y actores protagonistas de la educación, comenta Subirats (2005: 193-194): «La escuela (junto con el resto de agentes formativos) ha de poder encontrar en la comunidad local, en la ciudad, el marco esencial en el que integrar su trabajo, proyectar toda su potencia formativa, aprovechando las grandes potencialidades educadoras del entorno local y comunitario, y corresponsabilizándose unos y otros de los problemas comunes y de sus posibles soluciones».

En resumidas cuentas, es dentro de todo este amplio movimiento de «nuevo localismo» donde se inscriben las acciones promovidas por el Proyecto Atlántida. Los problemas educativos y, en sentido amplio, la educación de la ciudadanía desbordan el ámbito escolar, requiriendo establecer acciones conjuntas con el entorno comunitario del centro.

#### PROYECTO ATLÁNTIDA DE EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

El Proyecto Atlántida agrupa a un colectivo plural de profesionales de la educación (profesorado de los distintos niveles del sistema educativo, junto con representantes de familia y vecinales), que forman seminarios de trabajo, y a centros educativos en los que se llevan a cabo experiencias de educación democrática de la ciudadanía. La construcción del proyecto surge de un grupo de reflexión autónomo de Canarias, apoyado a nivel estatal por el movimiento de innovación ADEME (Asociación para el Desarrollo y Mejora de la Escuela). En 1998 se comenzó a elaborar un marco teórico, las líneas de trabajo de una

escuela democrática, y posteriormente se produjo el desarrollo e intercambio de experiencias de centros de Canarias, Madrid, Extremadura y Andalucía. En los últimos veinte años el proyecto se ha ido extendiendo, publicándose diversos libros y materiales curriculares, y cuenta con el apoyo de diversas entidades y colectivos, así como de una red de centros de infantil, primaria, secundaria y adultos, que constituyen la base del propio proyecto (Luengo, 2006).

El Proyecto Atlántida, como plataforma de trabajo sobre la mejora de la educación pública, es una iniciativa abierta a la participación de todos los agentes educativos, con la misión de promover las ideas y los valores propios de una educación democrática. Esta se propone, en primer lugar, asegurar el derecho a la educación de modo equitativo a todos los alumnos, que, al término de la escolaridad obligatoria, han de poseer el currículo básico e indispensable para ejercer la ciudadanía sin riesgo de exclusión social. De ahí el trabajo que, con motivo de la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, se ha venido desarrollando sobre competencias básicas, como cultura imprescindible de la ciudadanía. Para lograr este objetivo, el proyecto busca que sea compartido por el mayor número de profesores, familias y agentes sociales. Y entre otras fuentes y tradiciones, se apoya en la tradición de las «escuelas democráticas», con la participación de alumnos y familias en la vida escolar (Bolívar, García Gómez, 2008; Feito, López Ruiz, 2008). A esta tradición vinculamos la del «currículum democrático» (Guarro, 2002), entendido como una selección colegiada y participativa del patrimonio cultural accesible a todo el alumnado, asegurando la equidad educativa mediante la adquisición de las competencias básicas. Su concreción se realiza luego en la organización de contenidos, de los centros y el trabajo en el aula. Los últimos desarrollos de propuestas de mejora del Proyecto Atlántida se pueden ver en el volumen coordinado por Moya y Luengo (2017).

El proyecto se ha centrado en cinco grandes problemas: la creación de buenas escuelas para todos a través de procesos de mejora; la configuración, teórica y práctica, de lo que es una educación y cultura escolar democrática; la mejora de la convivencia y la disciplina en los centros; la educación para una ciudadanía activa y responsable, y la determinación del currículo básico para asegurar una educación equitativa a toda la ciudadanía. El proyecto es consciente de las limitaciones reales, pero también acoge un componente utópico, capaz de movilizar para la consecución de metas más altas. Desde esa perspectiva, pretende:

- Analizar críticamente el currículo escolar, enfatizando una propuesta de valores democráticos, con el compromiso de revisar el modelo socioeconómico, sociopolítico, sociocultural y socioafectivo de nuestra sociedad,

desde el desarrollo de la educación y la ciudadanía democrática y comunitaria.

- Desarrollar estrategias de refuerzo a la formación del profesorado y de asesoramiento a los servicios de apoyo del sistema educativo que, a partir de los problemas concretos surgidos de la convivencia escolar, permitan respaldar y promover experiencias *en/de* los centros educativos y sus contextos orientadas a la reconstrucción democrática de la cultura y la organización escolar.
- Apoyar y promover experiencias con las familias del alumnado de los centros educativos, con las AMPA y los servicios sociales municipales educativos, facilitando su participación en la reconstrucción democrática de la cultura escolar. Hablamos del núcleo de cambio educativo escuela-familia-municipio, que configura los llamados comités de ciudadanía.

En definitiva, desde el Proyecto Atlántida creamos una red de escuelas democráticas y experiencias socioeducativas en su entorno, comprometidas con la innovación democrática del currículo común obligatorio y el modelo de sociedad. En su momento aspirábamos a configurar una red Atlántida en diferentes comunidades autónomas, y en algunas se logró, para defender el futuro del servicio público educativo con experiencias concretas, a través de un foro o plataforma de innovación democrática de carácter estatal.

La propuesta del Proyecto Atlántida de una educación democrática quiere, pues, representar una alternativa renovadora a las tareas a las que debe responder actualmente la escuela. Una educación democrática, que pretende el ejercicio de una ciudadanía activa, tiene que promover la participación democrática para vivir el propio ejercicio de la democracia en la escuela. No limitarse a transferir responsabilidades educativas a los centros escolares requiere la construcción de una comunidad educativa que pueda inducir un proceso de socialización congruente. De ahí la apuesta por recuperar la comunidad educativa en una reconfiguración del espacio público educativo, por lo que hablamos de corresponsabilidad en la educación de la ciudadanía. Es evidente que la educación democrática de la ciudadanía es resultado de la acción de muchos agentes e instituciones. Para funcionar de modo congruente, precisa ser compartida cooperativamente por las restantes instancias sociales, pues, de otro modo, las posibilidades educativas se verán mermadas por la propia debilidad estratégica de la sola acción escolar (Bolívar, 2007a; Luengo, Moya, 2008).

Al mismo tiempo, desde una opción comprometida y crítica, educar para el ejercicio pleno de la ciudadanía debe posibilitar la profundización social de la democracia, capacitando a los ciudadanos con las habilidades y los conoci-

mientos necesarios para una participación activa en la arena pública. Una educación democrática adquiere así su pleno sentido como forma de participación y deliberación en los asuntos comunes de lo público, y se plasma en valores tales como la solidaridad, la cooperación, la justicia, la tolerancia o el desarrollo sostenible, que deben formar parte del currículo escolar. En esa tarea, el proceso de transformación de la escuela se concreta en la construcción de un currículo y de unas condiciones organizativas que permitan vivenciar y practicar el aprendizaje de los valores democráticos.

#### UNA ESTRUCTURA ORGANIZATIVA PARA PROMOVER UNA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

Los valores democráticos en los que se quiere educar, en último extremo, quedan materializados en las estructuras organizativas que se tengan y en el modo como estén dispuestas en el centro educativo. Por eso, una escuela democrática exige reestructurar las estructuras organizativas, dando mayor participación y espacios para el diálogo, la deliberación y el consenso, en una perspectiva de igualdad. Además, son precisas nuevas formas de implicar a la comunidad en la educación de la ciudadanía, sin limitarse a dejar cubierta la representación formal o a celebrar las oportunas reuniones en los órganos constituidos al efecto. Para Puig Rovira (2000: 57): «Una escuela democrática será aquella que sepa organizarse de modo que estimule la participación de todos los implicados: que reconozca como interlocutores válidos a todos sus miembros».

En lugar de una organización burocrática, se rediseñan contextos y formas de funcionar que posibiliten la interacción, el compromiso y el aprendizaje mutuo entre todos. Y ello con la meta última de la misión de la escuela: la mejora de la educación de todos los alumnos y alumnas. Entre estos modos propios de organizar la escuela, reflejados en las experiencias de las escuelas de Trabenco y Palomeras Bajas, destacan los siguientes:

- Una cultura de participación. Se promueve una participación en la vida cotidiana del centro, profundizando o yendo más allá de fórmulas representativas. La participación se asocia a formas de trabajo colectivo a todos los niveles de la vida del centro, incluida el aula, y, además, con la colaboración de las familias. En una cultura de participación, los equipos directivos pueden convertirse en vertebradores de la dinámica colegiada de la escuela, capaces de propiciar el trabajo en equipo de los profesores y el ejercicio de la autonomía pedagógica y organizativa de los centros.

- Un modelo de liderazgo participativo en la dirección de los centros, lo que requiere, paralelamente, un liderazgo distribuido. En lugar de hacer depender del director toda la gestión, una escuela democrática promueve un liderazgo distribuido entre todos sus miembros, que contribuya a capacitar al personal en la mejora. Este liderazgo, ampliado o compartido, desarrolla un sentido de comunidad, con misiones y propósitos comunes, que suponga la implicación, la iniciativa y la cooperación de todo el personal.
- La escuela como comunidad profesional de aprendizaje. Se pretende estructurar la escuela de modo que fomente la capacidad de promover y mantener el aprendizaje de todos los profesionales. La gestión basada en la escuela o el desarrollo del currículo por los centros, en principio, posibilitan la mejora de las capacidades del personal para resolver los problemas y crear soluciones que sean sensibles a las particulares necesidades del centro y el entorno. Como tales comunidades, las escuelas se caracterizan por: normas y valores compartidos, diálogo reflexivo, desprivatización de la práctica docente, y foco de la preocupación colectiva centrado en el aprendizaje colectivo y el trabajo en colaboración.
- Escuela abierta a las familias y a la comunidad, donde todos los miembros de esta son considerados actores y agentes educativos; la conjunción de las escuelas con la comunidad pretende el desarrollo de las mismas. Una escuela democrática ha abandonado la habitual soledad, está dispuesta a establecer redes o alianzas con otras escuelas o instituciones, de modo que se apoyen conjuntamente en el aprendizaje. Por el bien del alumnado, especialmente el más desfavorecido, la escuela forma parte de una red de servicios de la comunidad local.
- Responsabilidad colectiva por la mejora de la educación ofrecida. El personal está comprometido con el aprendizaje de todo el alumnado, existiendo una cierta presión entre compañeros para que todo el profesorado actúe en la misma dirección. Una escuela democrática es aquella que se centra, hasta el límite de sus posibilidades, en la misión de incrementar las oportunidades de aprender de todos los alumnos.
- Agrupación del alumnado. Una escuela democrática organiza los grupos de alumnos de otra manera, desde el momento en que se plantea qué agrupamiento (rígido o flexible) es el más adecuado para la educación que se pretende. Así, en una escuela democrática los alumnos trabajan cooperativamente (por ejemplo, en pequeños círculos de no más de cinco personas), favoreciendo así que se conozcan entre ellos, que intercambien sus conocimientos, que expresen sus ideas, etc. Además, los agrupamientos flexibles según tareas permiten adaptarse a la diversidad (distintos ritmos de apren-

dizaje, necesidades, intereses, características individuales), unos alumnos pueden aportar a los demás sus propias experiencias, etc.

- Las asambleas de clase son el primero y mejor ámbito de educación en valores democráticos en la medida en que permiten, de modo interactivo, la deliberación y decisión en asuntos comunes. Se conciben como un espacio que se dedica, en exclusiva, a fomentar la participación de los alumnos y alumnas dentro del grupo clase para hablar de todo lo que ocurre en el aula, así como de las demandas y observaciones de los estudiantes, con el ánimo de llegar a soluciones consensuadas.

Construir una escuela democrática, con la capacidad de mejora continua, exige alterar la estructura tradicional de las escuelas. Normalmente, suele requerir un largo proceso, con sus propios avances y retrocesos. Así, la soledad de los colegas, limitaciones de tiempo, estructuras fragmentadas o aisladas para coordinar actividades o intercambiar aprendizajes, la falta de conexión entre escuela y comunidad, etc., limitan gravemente el aprendizaje de la organización. El control jerárquico también es un obstáculo para que suceda el aprendizaje entre los miembros. En su lugar, como nuevas pautas organizativas de las relaciones en un centro, predomina el trabajo en colaboración y equipo, lo que no impide, sino que se combina con el ejercicio de la autonomía profesional.

Enseñar y aprender el oficio de ciudadano requiere, más allá de la acción del centro escolar, la construcción de una comunidad educativa que pueda inducir un proceso de socialización congruente. El Proyecto Atlántida está invitando a crear comités de ciudadanía en aquellos lugares donde tiene la oportunidad de compartir su discurso y su preocupación con el eje escuela-familia-agentes locales y municipales. Las acciones del Área de Ciudadanía deben inscribirse en las estructuras y órganos pedagógicos del centro, estableciendo una adecuada articulación con las familias y la comunidad más cercana. Además, se requiere promover, en este ámbito ampliado, acciones de implicación y participación social de los alumnos (voluntariado y servicios a la comunidad, así como participación en las instituciones y organizaciones). Hablar hoy de ciudadanía ha de aprovecharse como una plataforma para indagar sobre el modelo de sociedad y de educación que es preciso reconstruir. A la vez, debiera conducirnos, a medio plazo, a la tarea pendiente de la última década: determinar qué currículo, qué conocimientos serían los más adecuados para el tipo de sociedad que urge redefinir (Guarro, 2002).

## UNA APUESTA COMUNITARIA: ARTICULAR FAMILIAS, ESCUELAS Y MUNICIPIOS

En lugar de entender la escuela como un «contenedor», según una analogía de Joan Subirats (2004), en el que se vierta o deposite todo aquello que no sabemos resolver, como sucedió en gran medida en la propuesta de la educación en valores y temas transversales de la LOGSE (1990), cabe abogar por una escuela que «albergue» y sea punto de encuentro de acciones comunes, mediante lazos con la comunidad circundante. El Proyecto Atlántida abogó desde el primer momento, como su seña de identidad, por querer implicar a las comunidades locales en la tarea educativa con una nueva articulación escuela-sociedad. Por eso, hablamos de corresponsabilidad y denominamos al proceso ciudadanía comunitaria (Luengo, 2006; Bolívar, Guarro, 2007). Como defienden Collet y Tort (2017: 14) en su libro: «Para educar hoy es imprescindible un trabajo en red entre familias, docentes y comunidad».

Al convertir un problema social en un problema educativo, se delega en la escuela, eximiendo de actuar decididamente en el contexto social de origen, al tiempo que se generan expectativas sociales infundadas de que tal problema pueda ser resuelto con la sola acción educativa, dejando a los docentes con una grave responsabilidad. Como es obvio, ni la escuela es el único contexto de educación ni sus profesores y profesoras los exclusivos agentes de educación. Asumir aisladamente la tarea educativa, ante la falta de vínculos de articulación entre familia, escuela y medios de comunicación, es una fuente de tensiones, malestar docente y nuevos desafíos. A riesgo de hacer de la educación una parcela aislada de la vida, no es posible ignorar el protagonismo de los otros agentes formativos que actúan, incluso, de «antiescuela», en la medida en que ejercen de competidores de la acción educativa de la escuela: medios de comunicación, (des)educación cívica dominante, (contra)valores hegemónicos en la sociedad actual. Esto convierte a la escuela en especialmente vulnerable, viéndose seriamente mermado su potencial educativo. De ahí la necesidad de actuar paralelamente en estos otros campos, para no hacer recaer sobre la escuela, responsabilidades que pertenecen a otros agentes.

Compartiendo el diagnóstico que formula Antonio Nóvoa (2006), la escuela en las últimas décadas se ha visto «desbordada» por una acumulación de misiones y contenidos; ella sola no puede, y resulta preciso organizar otros tiempos, espacios e instancias. Por eso importa clarificar su papel en el aprendizaje específicamente escolar, al tiempo que se demanda a las otras instancias (sociales, familiares, municipales, etc.) que participen conjuntamente en la tarea de educar a la ciudadanía. Hay que responsabilizar también a la sociedad



por la educación. Esta tarea, en la que estamos comprometidos, conduce a constituir un nuevo espacio público educativo por medio de redes (culturales, familiares, sociales) que construyan nuevos compromisos en torno a la educación conjunta de nuestros jóvenes como ciudadanos, superando la fragmentación de los espacios y tiempos educativos.

Educar para el ejercicio activo de una ciudadanía democrática no concierne, pues, únicamente a educadores y profesorado, porque «los problemas de la educación no son sólo de la escolarización» (Moreno, Luengo, 2007: 33); es tarea de todos los agentes e instancias sociales. Partimos de que en el «espacio educativo ampliado» actual no es posible mantener la acción educativa recluida como una isla en los centros escolares; se precisa conexionar las acciones educativas escolares con las que tienen lugar fuera del centro escolar y, muy especialmente, con las familias y el municipio. Una inhibición implícita de estas otras instancias sociales no puede servir de excusa para cargar a la escuela con obligaciones que también están fuera de ella. Recuperar un sentido comunitario de la educación supone apelar, como hacía Juan Carlos Tedesco (1995), a un «nuevo pacto educativo», para asumir una responsabilidad compartida.

Si la capacidad educadora y socializadora de la familia se ha ido eclipsando progresivamente (Bolívar, 2006), en lugar de delegar la responsabilidad al centro educativo, se necesita más que nunca la colaboración de las familias y de la comunidad educativa (barrios y municipios) con el centro educativo. Establecer redes intercentros, con las familias y otros actores de la comunidad, incrementa el capital social y facilita que la escuela pueda mejorar la educación de los alumnos, al tiempo que todos se hacen cargo conjuntamente de la responsabilidad de educar a la ciudadanía. Las comunidades locales y los barrios de las grandes ciudades, las escuelas y el profesorado están llamados a establecer acuerdos y lazos para recorrer un camino compartido, buscando fórmulas mancomunadas para educar a la ciudadanía (Merino, Plana, 2007). Como dicen los teóricos del capital social, si no hay redes de participación, las posibilidades de la acción colectiva son escasas. Familia, escuela y municipio son tres esferas que, según el grado en que interseccionen y se solapen, tendrán sus efectos en la educación y el aprendizaje de los alumnos y alumnas. Pero el grado de conexión entre estos tres mundos depende de las actitudes, prácticas e interacciones, en muchos casos sobredeterminadas por la historia anterior (Marrero, Argos, 2008).

En el Proyecto Atlántida, en congruencia con algunas de las líneas más prometedoras para con el cambio educativo, estamos proponiendo establecer redes, acuerdos o consorcios entre centros escolares, familias y municipios.

Dependiendo de cada lugar, nuestras experiencias aportan un potencial inexplorado para la mejora de la educación. Las redes generan unas obligaciones y expectativas recíprocas de apoyo mutuo, al tiempo que un potencial de información y recursos, fruto de la relación de confianza establecida.

La educación democrática, en las escuelas en que se lleva a cabo el proyecto, aspira a ampliarse y conjuntarse en el ámbito de la familia (escuelas de padres y madres, asociaciones de padres), el barrio (asociaciones), organizaciones no gubernamentales (acciones educativas conjuntas) y la ciudad (ciudades educadoras, proyectos educativos de ciudad, pactos cívicos de ayuntamientos). Solo reconstruyendo una comunidad (en el centro escolar en primer lugar y, más ampliamente, en la comunidad educativa y social) cabe, con sentido, promover unas virtudes cívicas en prácticas del bien socialmente reconocidas. De ahí la propuesta del Proyecto Atlántida de crear comités de ciudadanía u otros órganos que permitan conjuntar el eje escuela-familia-agentes locales y municipales.

#### INCREMENTAR EL CAPITAL SOCIAL ESCUELA-COMUNIDAD DE MODO CORRESPONSABLE

En el contexto de cambios actuales, la acción educativa se ve obligada a reorientar su rol formativo con nuevos modos. Como señalan Vila y Esteban-Guitart (2017: 125), reclamamos una perspectiva global de la educación, no limitada a la educación escolar, de modo que aquello que se conoce como «comunidad escolar sea ampliado al conjunto de recursos sociales en los que participa la infancia». Incrementar el capital social al servicio de la educación conjunta de la ciudadanía supone, en primer lugar, conexasarla con la acción familiar, pero también extender sus escenarios y campos de actuación al municipio o ciudad, como modo de hacer frente a los nuevos retos sociales.

Establecer redes interesuelas con las familias y otros actores de la comunidad incrementa el capital social, fortalece el tejido social y facilita que la escuela pueda mejorar la educación de los alumnos, al tiempo que todos se hacen cargo conjuntamente de la responsabilidad de educar a la ciudadanía. Las comunidades locales y los barrios de las grandes ciudades, las escuelas y el profesorado están llamados a establecer acuerdos y lazos para recorrer un camino compartido, buscando fórmulas mancomunadas para educar a la ciudadanía. Desde el marco teórico del capital social, si no hay redes de participación, las posibilidades de la acción colectiva son escasas (Putnam, 2011). Familia, escuela y comunidad son tres esferas que, según el grado en que interseccionen y se solapen, tendrán sus efectos en la educación de los alumnos. Pero el grado de

conexión entre estos tres mundos depende de las actitudes, prácticas e interacciones, en muchos casos sobredeterminadas por la historia anterior.

Como manteníamos en otro lugar (Bolívar, 2006), abordar esta problemática desde las teorías del capital social provee un marco útil para renovar el tejido social de las escuelas, dentro de una movilización de la sociedad civil por una mejora de la educación para todos. El capital social, según la definición inicial de Bourdieu (1986: 248-249), se entiende como «el agregado de los recursos reales o potenciales que están ligados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuo; o, en otras palabras, como el miembro que ofrece al grupo en su conjunto el respaldo del capital de propiedad colectiva». Si bien los trabajos de Bourdieu acentuaban su carácter de recurso escaso —como si fuera «capital cultural»— que tiende a reproducir las diferencias entre las clases sociales que lo poseen y el resto, otras perspectivas como la de Coleman lo entienden como un bien público que podría ser suministrado a través de las organizaciones de voluntariado o uniones sociales, haciendo referencia a todas las situaciones en que la gente coopera para lograr determinados objetivos comunes. Como señalan Hargreaves y Fullan (2014: 119), el capital social se refiere a «cómo la cantidad y calidad de las interacciones y relaciones sociales entre las personas afecta a su acceso al conocimiento y a la información». Por eso, un buen capital social incrementa el conocimiento, expande la red de influencias y oportunidades educativas. Además de la confianza, expresada en normas de reciprocidad, las redes comunitarias de intercambio social son origen y expresión del desarrollo del capital social, así como un medio para el compromiso cívico, donde los ciudadanos aprenden a colaborar y a actuar democráticamente (Putnam, 2011).

Lin (2001: 29) propone entender el capital social como «la inversión, por parte de los individuos, en las relaciones sociales mediante las que obtienen acceso a los recursos implicados para incrementar la rentabilidad esperada de las acciones instrumentales o expresivas». La teoría del capital social postula que las relaciones sociales proporcionan el acceso a recursos que pueden ser intercambiados y movilizados para facilitar la consecución de los objetivos deseados. Por eso, el método más utilizado para medir el capital se concentra en la estructura de la red de relaciones sociales que se derivan de la integración de relaciones entre los miembros de la red existente. Los patrones de interacción social y profesional entre las personas en las organizaciones definen sus transacciones de capital social y la distribución de los recursos mediante la creación de distintas configuraciones de red que dependen de la fuerza y la densidad total de las relaciones existentes.

Si la colaboración entre los docentes, en sus diversas variantes, se ha convertido en los últimos años en el nuevo clima cultural (*zeitgeist*) de la mejora

escolar, estudios recientes se han focalizado en las redes de colaboración como una lente para estudiar los esfuerzos de colaboración en las escuelas y entre estas y actores externos como las familias. Establecer lazos de confianza entre familias, centros y ciudadanos en general, y promover el intercambio de información son formas de incrementar el tejido social y la sociedad civil. El problema de partida es, a grandes rasgos, el escaso *stock* de capital social comunitario con el que suelen contar los centros escolares. Así, la soledad de los colegas, las reticencias entre familias y profesorado, las limitaciones de tiempo, las estructuras fragmentadas o aisladas para coordinar actividades o intercambiar aprendizajes, la falta de conexión entre escuela y comunidad, etc., limitan gravemente el desarrollo de una comunidad.

En este sentido, trabajar de modo conjunto, dentro de la escuela y con las familias y otros actores de la comunidad, facilita que el centro escolar pueda mejorar la educación de los alumnos, al tiempo que se promueve un reconocimiento mutuo entre familias y profesorado. El capital social se desarrolla a través de la confianza, en la familia y en la educación, por medio de redes comunitarias que comparten y refuerzan valores comunes. Como señalan Hargreaves y Fullan (2014: 24-25): «Un elevado capital social genera un incremento de capital humano. Los individuos ganan confianza, aprenden y consiguen retroalimentación por tener a su alrededor a la clase adecuada de personas y disponer de las apropiadas interacciones y relaciones en su entorno. [...] Pero, al igual que necesitamos mucho más capital social en nuestras escuelas —de colega a colega—, es necesario entre ellas».

El *stock* de capital social viene dado por el sistema de redes, basadas en la confianza mutua, que facilitan la coordinación y cooperación para el beneficio mutuo. Tales redes generan unas obligaciones y expectativas recíprocas de apoyo, al tiempo que un potencial de información y recursos, fruto de la relación de confianza establecida. La acción educativa, de este modo, mejorará al tender puentes entre los diversos agentes e instituciones de la zona, contribuyendo a incrementar el *stock* de capital social en sus respectivos contextos. Conseguir una mejora de la educación para todos, en los tiempos actuales, es imposible si no se movilizan las capacidades sociales de la escuela. Como afirmaba el propio Putnam (2011: 262) al finalizar su libro: «Construir capital social no es fácil, pero es la llave para hacer funcionar la democracia».

Educar comunitariamente a la ciudadanía en un contexto de globalización ha de plantearse de nuevos modos. No se trata solo, aunque sea un primer paso, de lograr mayores cotas de colaboración por parte de las familias o de la comunidad, sino de constituir comunidades locales como redes cívicas que puedan ser una alternativa a los procesos de globalización. En último extremo,

educar para la ciudadanía es una tarea compartida y comunitaria, por lo que es preciso abandonar la soledad de la escuela para corresponsabilizar a toda la comunidad, teniendo que establecer así los centros educativos pactos, redes y alianzas con familias, ayuntamientos e instituciones sociales de la comunidad en la que se insertan. En tiempos complejos como los actuales, nuevas formas de implicar a la comunidad educativa son posibles. Como hemos propuesto y estamos comprobando a partir de las experiencias llevadas a cabo desde el Proyecto Atlántida (Bolívar 2007b, Guarro, 2007), establecer redes intercentros y acuerdos con las familias, municipios y otros actores de la comunidad fortalece el tejido social, construye lateralmente la capacidad para mejorar la educación de los alumnos, al tiempo que todos se hacen cargo conjuntamente de la responsabilidad de educar a la ciudadanía, superando la fragmentación de los espacios y tiempos educativos.

## BIBLIOGRAFÍA

- BOLÍVAR, A. (2006). «Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común». *Revista de Educación*, núm. 339, p. 119-146.
- (2007a). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- (2007b). «Une autre école en Espagne. Le projet Atlántida». *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, núm. 46, p. 35-44.
- (2008). «Competencias básicas y ciudadanía». *Caleidoscopio* (Revista del CEP de Jaén), núm. 1, p. 4-32.
- BOLÍVAR, A. / GARCÍA GÓMEZ, R. (2008) (coords.). «Escuelas para todos Escuelas democráticas». *Monográficos Escuela*. núm. 2, p. 3-34. Disponible en: [www.periodicoescuela.es](http://www.periodicoescuela.es).
- BOLÍVAR, A. / GUARRO, A. (2007) (eds.). *Educación y cultura democráticas*. Madrid: Wolters Kluwer.
- BOLÍVAR, A. / LUENGO, F. (2016) (eds.). *PICBA-FAMILIA. Guía para el desarrollo de Tareas competenciales en familia*. Sevilla: Junta de Andalucía. Dirección General de Ordenación Educativa de la Consejería de Educación.
- BOURDIEU, P. (1986). «The forms of capital». En: RICHARDSON, J.G. (ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Nueva York: Greenwood Press, p. 241-258. [Traducción propia].
- CARRILLO, I.; FEU, J. (2015). «La participació en educació com a expressió de qualitat democràtica». *Temps d'Educació*, núm. 48, p. 151-172. [Traducción propia].
- COLLET, J.; TORT, A. (2017). *Escuela, familias y comunidad*. Barcelona: Octaedro.
- DEWEY, J. (1995). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.

- DOMÍNGUEZ, J. (2017) (coord.). «La educación básica: una propuesta transformadora». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 477, p. 40-71.
- DOMÍNGUEZ, J.; FEITO, R. (2007). *Finalidades de la educación en una sociedad democrática*. Barcelona: FIES; MEC; Octaedro.
- FEITO, R.; LÓPEZ RUIZ, J.I. (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona: Hipatia.
- FREINET, C. (1972). *La educación moral y cívica*. Barcelona: Laia.
- GUARRO, A. (2002). *Currículum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro.
- GUTTMAN, A. (2001). *La educación democrática: una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- HARGREAVES, A.; FULLAN, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Morata.
- KOHLBERG, L., et al. (2002). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- LIN, N. (2001). *Social Capital: A Theory of Social Structure and Action*. Nueva York: Cambridge University Press. [Traducción propia].
- LUENGO, F. (2006). «El Proyecto Atlántida: experiencias para fortalecer el eje escuela, familia y municipio». *Revista de Educación*, núm. 339, p. 177-194.
- LUENGO, F. / MOYA, J. (2008) (coords.). *Escuela, familia y comunidad: claves para la acción*. Madrid: Wolters Kluwer.
- MAGNAGHI, A. (2003). *Le projet local*. Lieja (Bélgica): Mardaga.
- MARRERO, J. / ARGOS, J. (2008) (eds.). *Educación, convivencia y ciudadanía en la cultura global*. Madrid: Wolters Kluwer; Consejería de Educación de Cantabria.
- MERINO, Á. / PLANA, J. (2007) (coords.). *La ciudad educa: aportaciones para una política educativa local*. Barcelona: Serbal.
- MORENO, J.M.; LUENGO, F. (2007). *Construir ciudadanía y prevenir conflictos. La elaboración de planes de convivencia en los centros*. Madrid: Wolters Kluwer.
- MOYA, J. / LUENGO, F. (2017) (coords.). *Mejoras educativas en España*. Madrid: Anaya.
- NÓVOA, A. (2006). «Entrevista: pela Educação», realizada por Henrique Manuel S. Pereira y Maria Cristina Vieira. *Saber (e) Educar*, núm.II, p. III-126. [Traducción propia].
- PUIG ROVIRA, J.M. (2000). «¿Cómo hacer escuelas democráticas?». *Educação e Pesquisa*, vol. 26, núm. 2, p. 55-69.
- PUTNAM, R.D. (2011). *Para que la democracia funcione. Las tradiciones cívicas en la Italia moderna*. Madrid: CIS.
- RUDDUCK, J.; FLUTTER, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- SUBIRATS, J. (2002) (coord.). *Gobierno local y educación: la importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*. Barcelona: Ariel.
- (7-10-2004). «Bomberos en la escuela». *El País*.

- (2005). «Escuela y municipio. ¿Hacia unas nuevas políticas educativas locales?». En: GAIRÍN, J. (coord.). *La descentralización educativa*. Barcelona: Praxis, p. 177-207.
- TEDESCO, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.
- VILA, I.; ESTEBAN-GUITART, M. (2017). *Familia, escuela y comunidad en las sociedades del siglo XXI*. Barcelona: Horsori.





# CAMBIAR, NO INÚTILMENTE, EL MUNDO: ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA<sup>1</sup>

CARLOS LOMAS GARCÍA  
IES Número 1 de Gijón

## PRESENTACIÓN

Por eso cada palabra dice lo que dice  
y además más y otra cosa (Pizarnik, 2000: 283).

Somos palabras. Somos lo que decimos y hacemos al decir. Y somos lo que nos dicen y nos hacen al decirnos cosas con las palabras. Por ello, y como señala Deborah Tannen, «las palabras importan. Aunque creamos que estamos utilizando el lenguaje, es el lenguaje quien nos utiliza. De forma invisible moldea nuestra forma de pensar sobre las demás personas, sus acciones y el mundo en general» (Tannen, 1999: 27).

De ahí que el uso de las palabras nunca sea inocente ni inocuo, ya que el lenguaje, en su cualidad de herramienta de comunicación y de conocimiento del mundo, nos constituye como seres humanos y contribuye de una manera determinante a la construcción cultural de la identidad subjetiva y social de las personas. Lo escribió hace ya tiempo Octavio Paz: «Estamos hechos de palabras. Ellas son nuestra única realidad o, al menos, el único testimonio de nuestra realidad. No hay pensamiento sin lenguaje, ni tampoco objeto de conocimiento. [...] No podemos escapar del lenguaje» (Paz, 2006 [1956]: 30-31).

1. El presente capítulo constituye una revisión y actualización de otros textos anteriores (Lomas, 2011, 2015, 2016).

## LINGÜÍSTICAS Y USOS DEL LENGUAJE

Algo tan obvio como el estrecho vínculo entre los usos del lenguaje y la identidad subjetiva y sociocultural de las personas no siempre ha merecido una atención suficiente en los estudios de las ciencias del lenguaje. Cuando a comienzos del siglo pasado Saussure (1916) establece los fundamentos de la lingüística contemporánea lo hace a sabiendas de que elude el estudio del habla y, con ello, el análisis de la conducta comunicativa de las mujeres y los hombres a causa del vértigo que le produce la innegable diversidad de los usos lingüísticos. Por esa razón elige como objeto de la lingüística la descripción de la estructura abstracta e inmanente de la lengua, en vez del estudio de los *hechos del lenguaje*, es decir, de los usos lingüísticos de las personas en contextos concretos de comunicación. En opinión de Saussure, la lengua es homogénea, mientras que el lenguaje es heterogéneo, lo que le convence de la conveniencia de estudiar la lengua (la *langue*) de un modo absolutamente desligado del habla (la *parole*), ya que «la actividad del sujeto hablante debe estudiarse en un conjunto de disciplinas que no tienen cabida en la lingüística» (Saussure, 1971 [1916]: 64).

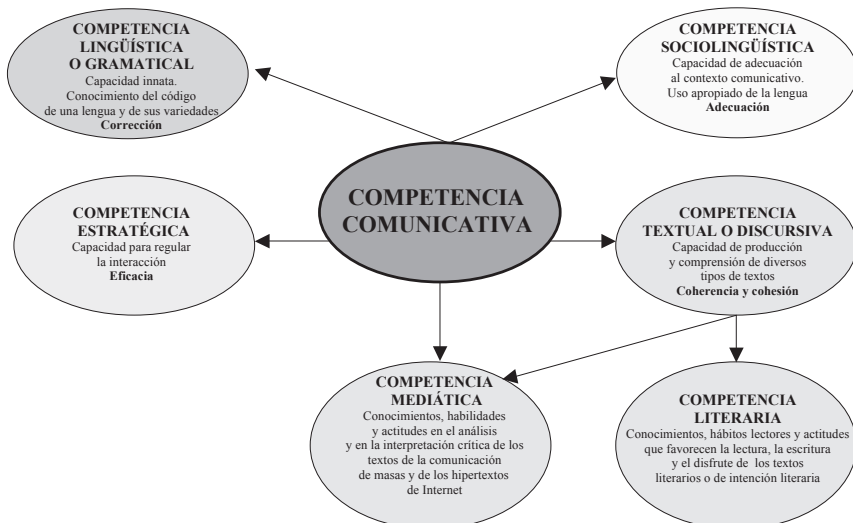
Sin embargo, y sin menospreciar el innegable interés de los estudios estructuralistas por el conocimiento fonológico y morfosintáctico de la lengua, el lenguaje no existe al margen de los usos e intenciones de quienes lo hablan, escuchan, leen y escriben. Algo que de manera coetánea a Saussure ya subrayara, con menor éxito, Valentin Voloshinov (1926), quien insistió entonces en que el lenguaje no es solo un conjunto de formas, sino también un vehículo inmejorable para la comunicación y la socialización de las personas y, por tanto, para el intercambio (o la imposición) de signos ideológicos, es decir, de ideas y de visiones (y versiones) concretas de la sociedad. Enlazaba así Voloshinov con la antigua tradición retórica (Aristóteles, Cicerón, Quintiliano...) y con su énfasis en las estrategias del orador a la hora de persuadir al auditorio con el objetivo de que pensara determinada idea o hiciera alguna cosa, así como con los estudios que, avanzado el siglo xx, han subrayado la dimensión pragmática y sociocultural de los usos del lenguaje e investigado los efectos subjetivos y culturales (y, por tanto, éticos) de unos y otros *actos de habla*.

Al cabo de algunas décadas, Noam Chomsky (1965) estableció como objeto de la lingüística generativa el estudio de la *competencia lingüística* (*competence*), es decir, el estudio de las reglas gramaticales que permiten a un *hablante/oyente ideal* emitir y comprender un número ilimitado de oraciones en su lengua en una *comunidad de habla homogénea*. La *actuación lingüística* (*performance*) en situaciones reales de comunicación y sus efectos culturales son en

este contexto —de manera legítima desde un punto de vista epistemológico— irrelevantes en los estudios generativistas sobre el lenguaje, al igual que ocurriría con los estudios estructuralistas derivados de las enseñanzas de Ferdinand de Saussure.

Sin embargo, apenas unos años más tarde, Dell H. Hymes (1971) pone en tela de juicio la utilidad científica de conceptos como competencia lingüística, hablante/oyente ideal y comunidad de habla homogénea, tal y como los enunciara en su día Chomsky (1965), al entender que tales conceptos no tienen en cuenta los factores socioculturales que influyen en el uso lingüístico y comunicativo de las personas. Con el fin de superar el alto grado de abstracción de unas teorías gramaticales que ignoraban lo que las personas hacen con las palabras en situaciones concretas y en contextos heterogéneos de comunicación con diferentes finalidades y efectos, Hymes define la competencia comunicativa, en su ya clásico ensayo *On Communicative Competence*, como un saber «cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, y en qué forma» (Hymes, 1995 [1971]: 17). Por ello, en opinión de Hymes, no se trata tan solo de aprender a construir enunciados que sean gramaticalmente correctos, sino también de saber utilizarlos en contextos reales de comunicación y de saber evaluar si son o no socialmente apropiados (a efectos didácticos, véase a continuación el cuadro 1).

CUADRO 1. La competencia comunicativa: elementos y características



Fuente: Canale y Swain, 1980; Canale, 1983; Lomas, 1999.

De ahí que las ciencias del lenguaje hayan puesto en las últimas décadas un mayor acento en el estudio del uso lingüístico y comunicativo de las personas. En paralelo a las lingüísticas estructural y generativa, cuyos objetos de estudio (el *sistema abstracto e inmanente de la lengua* o la *competencia lingüística de un hablante/oyente ideal* en una comunidad de habla homogénea) eludían de una manera intencionada el estudio del habla y de la actuación comunicativa de las personas, otras lingüísticas investigaron lo que los seres humanos hacemos con las palabras mostrando cómo, al realizar unas u otras cosas con ellas, albergamos unas u otras intenciones y conseguimos (o no) unos u otros efectos. La influencia académica de disciplinas como la pragmática, la antropología lingüística y cultural, la etnografía de la comunicación, el análisis del discurso, la sociolingüística, la semiótica textual, la lingüística del texto o la psicolingüística de orientación cognitiva constituye un indicio significativo de un cambio de paradigma en los estudios sobre el lenguaje y la comunicación (Calsamiglia, Tusón, 1999; Tusón, 1996). En los últimos años, la lingüística crítica o los estudios críticos del discurso se ocupan de estudiar el modo en que los usos del lenguaje contribuyen a la formación de las identidades subjetivas y culturales, y a la producción (y la reproducción) de maneras concretas de entender, de mantener y de transformar la realidad social.

#### LINGÜÍSTICAS DEL USO Y ENFOQUES COMUNICATIVOS Y SOCIOCULTURALES DE LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE

Hasta los últimos años del siglo xx, el énfasis gramatical de la lingüística tradicional, ajena casi siempre a la voluntad de indagar sobre los usos del lenguaje, y la influencia de los modelos decimonónicos de la enseñanza lingüística y literaria han influido de una forma determinante en los currículos lingüísticos, en la formación inicial del profesorado, en la selección de los contenidos y de las tareas de los libros de texto y, en consecuencia, en las cosas que se hacían habitualmente en las aulas. De ahí la innegable hegemonía de un enfoque formal e historicista de la enseñanza de la lengua y de la literatura, orientado al conocimiento académico de la gramática de esa lengua y al aprendizaje de la historia canónica de la literatura nacional. Es decir, un enfoque que selecciona los contenidos escolares en función de lo que dictan la teoría gramatical de turno y el canon literario construido por la historiografía literaria nacional, y no según el tipo de saberes, destrezas y actitudes que el alumnado ha de conocer y saber utilizar para comportarse comunicativamente de una manera adecuada, eficaz, coherente y ética en los diferentes contextos y situaciones de la comunicación humana (Lomas, 2014).

Por todo ello, el aprendizaje lingüístico y literario se ha orientado en exceso al conocimiento, con frecuencia efímero, de *conceptos* gramaticales y de *hechos* literarios cuya razón de ser, a los ojos del alumnado, comienza y concluye en su utilidad para superar con fortuna los obstáculos académicos. Los saberes lingüísticos y literarios en las aulas cobran sentido entonces por su *valor de cambio* en el mercado de las sanciones y de los beneficios escolares, y nunca por su *valor de uso* como herramientas de comunicación y de aprendizaje cultural entre las personas. De ahí que quizá convenga preguntarse qué es lo que realmente se enseña y se aprende en los contextos escolares; cuáles son los *conocimientos legítimos* y por qué, cómo y a quién benefician (Bourdieu, 1982); cómo se seleccionan y sancionan los usos de la lengua en la escuela; en qué medida los contenidos lingüísticos de los programas de enseñanza reflejan (o no) la radical diversidad de formas de la comunicación humana; qué lugar ocupan en las aulas el lenguaje —y los significados culturales— de los alumnos y de las alumnas... Con su limitado *capital lingüístico*, el alumnado comprueba una y otra vez cómo las clases de lenguaje se orientan a menudo a la adquisición académica de conocimientos gramaticales o de habilidades sintácticas mientras apenas se enseña a *hacer cosas con las palabras* (Lomas, 1999) y, en consecuencia, sigue sin tener claro cómo hacer frente a ese *miedo textual* que nace ante un texto con el que no se sabe qué hacer y del cual no se sabe apenas qué decir.

Afortunadamente, en las últimas décadas la educación lingüística y literaria en la enseñanza básica y media ha experimentado una radical transformación en lo que se refiere tanto a las teorías que la sustentan como a los modos de hacer del profesorado en las aulas. Varios han sido los factores que han contribuido a esa transformación. Por una parte, como señalamos unas líneas más arriba, el auge académico y científico de disciplinas como la pragmática, el análisis del discurso, la sociolingüística, la lingüística del texto o la psicolingüística de orientación cognitiva constituye un indicio nada desdeñable de un giro copernicano en los estudios sobre el lenguaje y la comunicación que está teniendo en los últimos años un eco innegable (aunque aún insuficiente) en la formación inicial del profesorado y en el quehacer docente en las aulas. Por otra parte, los *enfoques comunicativos y socioculturales* de la enseñanza de las lenguas, a los que se adscriben en la actualidad la mayoría de los currículos europeos e iberoamericanos, insisten (en sintonía con las orientaciones textuales, sociolingüísticas y pragmáticas de las lingüísticas del uso) en la idea de que el objetivo esencial de la educación lingüística es el aprendizaje escolar de competencias comunicativas (el aprendizaje de un *saber hacer cosas con las palabras*) y no solo la adquisición de un cierto conocimiento académico sobre la lengua

(el aprendizaje de un *saber cosas sobre las palabras*), cuyo sentido comienza y concluye a menudo dentro de los muros escolares.

A estos factores de naturaleza lingüística y didáctica se han añadido otros de carácter sociocultural: la extensión de la educación obligatoria en la mayoría de los países a adolescentes y jóvenes hasta hacía poco excluidos del sistema escolar ha cambiado de una manera significativa la vida cotidiana en las aulas, mientras que los textos de la cultura de masas y el *diluvio de información* que ofrece Internet han afectado notablemente tanto a las formas tradicionales de acceso a la información como a los contextos (incluido el contexto escolar) en los que se transmite el conocimiento cultural en cada sociedad. Otras actitudes, otras aptitudes, otros textos, otros lenguajes, otros contenidos y otras culturas entran en las escuelas de la mano de la televisión y de Internet, y subrayan lo obsoleto e inadecuado de muchas de las cosas que se hacen en unos centros educativos a menudo ubicados de espaldas a un mundo en vertiginoso cambio tecnológico y cultural.

#### EL VALOR DE LAS PALABRAS: COMPETENCIAS COMUNICATIVAS Y ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN

En estos contextos conviene señalar que el énfasis comunicativo en la adquisición escolar de destrezas de expresión y comprensión oral y escrita ha soslayado algo tan obvio como que el valor de las palabras varía en función no solo de la intención y de los contextos de comunicación, sino también de la lengua (o de la variedad de esa lengua) que se utiliza, de la distribución de poder entre quienes usan la palabra, del canal utilizado, del grupo social, de la edad o del sexo de las personas... Dicho de otra manera, si somos lo que decimos y hacemos al decir, y si somos lo que nos dicen y nos hacen al decirnos cosas, entonces las lenguas y los usos del lenguaje han de ser objeto en las aulas de un aprendizaje escolar orientado tanto al dominio de algunas técnicas y estrategias lingüísticas, como al fomento escolar de una indagación crítica dirigida al estudio de los factores (personales, geográficos, socioculturales, políticos...) que condicionan el desigual valor de las palabras y de las lenguas (y, por tanto, de las personas que las hablan) en los diferentes contextos del intercambio comunicativo.

Aunque —como señalara hace ya algunos siglos Roger Bacon— «la gramática es en lo esencial una y la misma para todas las lenguas»; aunque —como demostrara Noam Chomsky— los seres humanos tenemos una competencia lingüística innata (una *gramática universal*) que nos permite adquirir el lenguaje y, en consecuencia, emitir y comprender frases gramaticalmente correctas en

nuestra lengua; aunque todas las personas somos *iguales ante la lengua*, es obvio que, sin embargo, somos *desiguales en el uso* (Tusón, 1991). La lengua, al ser usada, tiene una gramática pero también clase social, origen geográfico, sexo, estatus, ideología, edad... Las lenguas son instrumentos de comunicación y de convivencia entre las personas, pero a menudo también unas herramientas eficacísimas de menosprecio, ocultación, segregación, engaño y dominio.

En el mundo de la educación, donde nada humano nos es ajeno, conviene mostrar al alumnado cómo en nuestras sociedades los bienes de la lengua —el capital lingüístico— están injustamente distribuidos: no todas las personas, a causa de su origen geográfico y sociocultural, de su sexo y de su diverso grado de instrucción, tienen igual acceso a las diferentes situaciones y contextos de la comunicación humana, ni todos los usos de la lengua (ni todas las lenguas) gozan de idéntica evaluación escolar y social (y de ahí que se afirme sin ningún pudor ético y sociolingüístico que hay usos *legítimos* e *ilegítimos* del lenguaje, *lenguas de cultura* y *lenguas vulgares*, estilos de habla *adecuados* e *inadecuados*, etc.).

Educar en otra mirada sobre las lenguas, sobre las prácticas sociales del lenguaje y sobre sus usos y efectos nos obliga a contribuir a la adquisición escolar de los conocimientos sociolingüísticos y de las actitudes críticas que favorecen una mayor conciencia del alumnado sobre el papel que desempeña el uso lingüístico y comunicativo tanto en la interacción comunicativa de las personas como en la construcción de la identidad cultural de los seres humanos y de los grupos sociales, lo que exige el análisis de los factores que condicionan el prestigio o el menosprecio de unas u otras lenguas y de unos u otros usos lingüísticos y su desigual *valor de cambio* en el *mercado lingüístico* de los intercambios comunicativos (Bourdieu, 1982).

Este texto constituye un reflejo de la voluntad de impulsar una transformación de las enseñanzas lingüísticas que contribuya no solo a una mejora de las destrezas comunicativas del alumnado y, en consecuencia, a su emancipación comunicativa, sino también al ejercicio del pensamiento crítico y del derecho de todas las personas a una educación democrática (Lomas, 2017). En mi opinión, el aprendizaje de competencias comunicativas en las aulas y en los centros educativos debería estar impregnado de una ética de la comunicación que sea sinónima de una ética de la equidad, de la democracia y de la libertad sin la cual las habilidades lingüísticas y discursivas adquiridas en los contextos escolares podrían acabar estando, como a menudo ocurre, al servicio del menosprecio y del prejuicio, de las ceremonias de la confusión, de la manipulación política, del engaño televisivo, de la seducción publicitaria, etc.

No estamos ante un mero cambio didáctico: estamos también, y sobre todo, ante un cambio ético o, si se prefiere, ante un modo de entender la educación

que no elude su carácter ideológico y político. Porque, en educación, nada es inocente y no es igual que hagamos unas cosas u otras, que orientemos las tareas escolares hacia uno u otro objetivo, que seleccionemos los contenidos de una u otra manera, y que establezcamos unos u otros vínculos con el alumnado.

En el caso de la educación lingüística, hay quienes se limitan a transmitir el legado gramatical y literario heredado de la tradición académica, sin interrogarse sobre el significado de ese aprendizaje en las vidas de sus alumnas y alumnos y sobre su valor de uso como herramientas de conocimiento, de comprensión y de mejora en las sociedades actuales. Pero, afortunadamente, están también quienes optan por implicarse como docentes en la ardua, lenta y difícil tarea de contribuir a la adquisición gradual de las destrezas comunicativas más habituales en la vida de las personas (hablar, escuchar, leer, escribir, entender lo que se lee y lo que se ve...) en la esperanza de ofrecer al alumnado unos contextos en los que el aprendizaje del uso de las palabras se ponga al servicio de la comunicación, de la convivencia democrática y de una interpretación crítica del mundo que nos ha tocado vivir.

Es entonces cuando el aprendizaje lingüístico nos ayuda no solo a identificar categorías gramaticales y estructuras sintácticas o a conocer algunos episodios de la historia sagrada de la literatura, sino también, y sobre todo, a realizar otro tipo de tareas, a seleccionar la información y a transformarla en conocimiento, a acceder a mundos ocultos y a dialogar con otras opiniones, culturas y sentimientos. De ahí la importancia de contribuir desde las aulas a la *emancipación comunicativa* de las personas (a su desalienación expresiva) y de ir construyendo una ética de la comunicación en el contexto de una educación acogedora, igualitaria e igualadora, abierta a la diversidad de las culturas e impulsora de la emergencia de una sociedad democrática en la que se respire una cierta esperanza emancipatoria. En otras palabras, una educación lingüística en la que, como sugiriera Paulo Freire (1984), la lectura de la palabra favorezca una lectura del mundo que constituya la antesala de nuestro inalienable derecho a escribirlo y reescribirlo de otras maneras.

## LO LINGÜÍSTICO ES POLÍTICO

En otras palabras, el énfasis en la mejora de los usos lingüísticos y comunicativos del alumnado no puede ni debe dissociarse del análisis crítico de los efectos subjetivos y culturales de esos usos, es decir, del modo en que los textos orales, escritos, audiovisuales e hipertextuales contribuyen a la construcción de la identidad sociocultural de las personas y, por ello, de las ideologías subyacentes



a las versiones y visiones del mundo que contienen. Porque lo lingüístico es político.

Desde el feminismo, Carol Hanisch hizo célebre la expresión «lo personal es político», título de un ensayo —*The Personal is Political*— aparecido en 1969. Con ese enunciado, Hanisch y también otras autoras como Kate Millett aludían a la dimensión política de los vínculos en la esfera personal en la medida en que en ellos se tejen, a menudo de una manera casi invisible, las relaciones de poder y de dominio que se manifiestan de forma visible en la esfera pública. Algo semejante ocurre con los usos del lenguaje: lo lingüístico es personal y lo personal es político en la medida en que el lenguaje constituye el elemento esencial de una acción humana que se orienta a unas u otras finalidades y tiene unos u otros efectos. A través de innumerables actos del lenguaje las personas establecen vínculos, intervienen en los escenarios de la comunicación interpersonal y social, adquieren los contenidos del aprendizaje escolar, acceden al conocimiento cultural del mundo y comparten significados con otros seres humanos. Y también, no lo olvidemos, los actos del lenguaje se utilizan para engañar, excluir, ocultar, silenciar, segregar, menospreciar y mentir.

De ahí la importancia de una educación lingüística que fomente una ética democrática de la comunicación, que evite el menosprecio de las lenguas y de las variedades lingüísticas utilizadas por los grupos menos favorecidos de la sociedad, que subraye la radical igualdad entre todas las lenguas del mundo y el valor de la diversidad lingüística, que sea intolerante con quienes siguen contribuyendo desde los territorios del discurso a las mil y una formas de la discriminación (por razón de clase social, sexo, etnia, raza, creencia, orientación sexual...) y que ponga las palabras al servicio de una convivencia democrática y equitativa entre las personas y entre las culturas.

### ¿QUÉ HACER?

En este sentido, el trabajo docente en las aulas en torno a los prejuicios lingüísticos y socioculturales sobre las lenguas y sus hablantes, el estudio de los valores asociados a unas u otras variedades lingüísticas y el fomento de las actitudes críticas ante los usos del lenguaje que denotan discriminación entre las personas y contribuyen a la desigualdad cultural, a la manipulación ideológica y, en definitiva, a la mentira cobran un especial significado ético, pese a que estos no sean buenos tiempos para la lírica y aún haya quien de manera nada ingenua siga creyendo en la inocencia del lenguaje y en la neutralidad de la educación (Jover, Lomas, 2015).

Esbozaré a continuación algunas orientaciones para el quehacer docente. Señalaré algunos ámbitos de reflexión y de trabajo, con el fin de guiar a quienes lean estas líneas en la tarea de ir construyendo una educación lingüística crítica (véase, a este respecto, Unamuno, 2003).

### *El aula como escenario democrático*

Las aulas no son solo el escenario físico del aprendizaje escolar, sino también un escenario comunicativo donde se habla y se escucha, donde se lee y se escribe, donde se aprenden algunas destrezas, hábitos y conceptos a la vez que se olvidan otras muchas cosas, y donde los textos de la cultura son objeto de análisis e interpretación. Y en ese análisis y en esa interpretación dialogan el discurso pedagógico del maestro y las maneras de entender el mundo de quienes acuden a las aulas de nuestras escuelas e institutos de lunes a viernes, les guste o no. Ese diálogo es, en última instancia, una forma de relación, un entrar en contacto con otras personas, un vínculo de alteridad entre maestros y alumnos, y entre alumnos y alumnas. Aunque sea, eso sí, un vínculo un tanto anómalo porque, como señala Raffaele Simone (1992 [1988]: 62), «la relación entre el maestro y los alumnos contiene en sí misma un fuerte e ineliminable elemento de irrealidad y a veces hasta de declarada teatralidad. Las cosas que se hacen en la escuela no son las mismas cosas que se hacen fuera de la escuela; los estilos de conducta, las modalidades comunicativas que la escuela adopta e imparte son profundamente “diferentes” de las del mundo exterior».

Es obvio que las cosas que se hacen en la escuela a menudo nada tienen que ver con las cosas que ocurren fuera de las aulas. Y también lo es que las modalidades comunicativas en el aula son a menudo diferentes y, en ocasiones, antagónicas: desde maneras autoritarias e intimidatorias de instruir, adoctrinar, intimidar y someter hasta formas democráticas de relación y de alteridad sustentadas en el aprecio de las diferencias, en el ejercicio de la disidencia y de la divergencia, en el afecto y en la tolerancia, en la búsqueda de la equidad, en la asunción compartida de tareas y deberes, en el aprendizaje cooperativo y en la investigación en el aula. El escritor guatemalteco Augusto Monterroso reflejó en su día, con un saludable sentido de humor, esos vínculos de inspiración democrática que algunos docentes, con dificultades y hasta con algún que otro desaliento, intentan construir en sus aulas:

Mis alumnos de la Universidad, *in illo tempore*:

—¿Podemos tratarlo de tú, maestro?

Yo:

—Sí, pero solo durante la clase (Monterroso, 1998: 190).

La mirada ingenua de Monterroso no esconde, sin embargo, la obviedad de que en las aulas se manifiestan relaciones de poder y formas de relación orientadas a asegurar la autoridad del magisterio. Al fin, quienes enseñan tienen a menudo que sancionar o evaluar los aprendizajes a través de calificaciones académicas que contribuyen o no a la selección escolar y cultural de los estudiantes. No obstante, en las aulas es posible ir construyendo contextos comunicativos que favorezcan las formas democráticas de relación entre el profesorado y el alumnado, y entre las alumnas y los alumnos, la argumentación de las ideas y la libre expresión de las opiniones, el aprendizaje de las reglas del juego democrático y la crítica de las conductas y de los actos que denotan violencia, menosprecio, injusticia, discriminación o engaño.

En este contexto, el currículo en las aulas no ha de ser solo una retahíla de finalidades y de contenidos debidamente seleccionados en los libros de texto: el currículo es ante todo hablar, escribir, leer libros, cooperar, enfadarse unos con otros; aprender qué decir, cómo decirlo y cuándo callar, qué hacer y cómo interpretar lo que los demás dicen y hacen. De ahí la importancia que adquieren en las aulas las formas de relación y los estilos de cooperación entre quienes enseñan y quienes aprenden, el modo en que intercambian sus significados y las maneras en que se ponen de acuerdo (o no) en la construcción de los aprendizajes. El currículo ha de ser, en definitiva, un escenario comunicativo en el que se actúe de acuerdo con formas democráticas de relación y de aprendizaje (Lomas, 2002).

### *Dime cómo hablas y te diré quién eres y cuánto vales*

¿Qué significa hablar bien? ¿Cuál es el canon de lengua oral que sirve como modelo de habla en la escuela? ¿Hablan bien nuestros alumnos y alumnas? ¿Es cierto que no saben hablar? ¿Cómo nos gustaría que lo hicieran?

Cuando una persona habla nos dice no solo algunas cosas sobre el mundo y sobre *cómo piensa*, sino también *quién es* (hombre o mujer, niño o adulto), *de dónde es* (cuál es su origen geográfico), *a qué clase social pertenece* y *cuál es su nivel de instrucción* y, por tanto, su *capital cultural*. Dicho de otra manera, el uso lingüístico de las personas es un espejo diáfano de la diferencia sexual y de la diversidad sociocultural de las comunidades humanas. En nuestras sociedades, el valor de las personas está condicionado por factores como el sexo, la

edad, el estatus económico, la ideología, el nivel académico y el grado de poder que ostenten. De igual modo, el valor de las palabras tiene que ver tanto con su innegable *valor de uso* en cada una de las situaciones de la comunicación humana como con el diferente *valor de cambio* de los usos lingüísticos en los diversos contextos sociales.

¿Qué es hablar bien? ¿Quién habla bien? ¿Quiénes hablan mal y deben ser objeto de continua corrección y, si es preciso, de sanción escolar y de exclusión social? Es obvio que cuando evaluamos el uso social de una lengua esa evaluación no es solo lingüística, ya que está condicionada por algunas ideas y por algunas creencias sobre qué es hablar bien y sobre quiénes utilizan de forma correcta, coherente y adecuada la lengua en nuestras sociedades y quiénes no. Si indagamos sobre esas ideas y sobre esas creencias, comprobaremos cómo a menudo en la evaluación de los usos lingüísticos de las personas «las prácticas lingüísticas se valoran con arreglo al patrón de las prácticas legítimas, las prácticas de los dominantes» (Bourdieu, 1985 [1982]: 27).

De ahí que en la educación lingüística convenga evitar cualquier prejuicio sobre los usos geográficos y sociales de la lengua desde la consciencia de que el criterio de corrección lingüística y el valor social de las palabras es, a menudo, el efecto de una construcción escolar y social que establece la bondad de la variedad lingüística de las clases sociales acomodadas en detrimento de las variedades lingüísticas de otros grupos sociales, que son evaluados como ilegítimos e incorrectos. Por ello, la enseñanza del uso formal de la lengua oral (una tarea esencial en el ámbito de la educación por la indudable *utilidad social* del registro formal y de la variedad estándar de la lengua) debe tener en cuenta este aspecto, con el fin de evitar la falacia sociolingüística de creer que ese registro formal y esa variedad estándar de la lengua tienen un mayor valor lingüístico en sí mismos que los registros coloquiales, las jergas juveniles o las hablas populares que no se ajustan a la variedad estándar y al uso culto de la lengua. Una cosa es insistir en el *valor de cambio* del uso formal de la lengua en determinados contextos de la comunicación humana y otra muy distinta evaluar como ilícito e incorrecto cualquier uso que se aleje del registro formal y de la variedad estándar de la lengua.

Por ello, apreciar en las aulas el valor de los usos orales desprestigiados y a menudo ajenos a la norma académica (como las hablas populares, el sociolecto de los grupos sociales desfavorecidos, los dialectos que son objeto de menosprecio cultural, los estilos o sociolectos femeninos o el argot de adolescentes y jóvenes) y evitar cualquier prejuicio lingüístico sobre esos usos y sobre sus hablantes, en nombre de un criterio de corrección lingüística que establece el sociolecto de los grupos sociales acomodados como el único legítimo, constituye otro objetivo esencial de una educación lingüística democrática. Otra

cosa distinta es la conciencia sociolingüística de que, en determinados contextos comunicativos, el uso competente de la variedad estándar y del registro formal de las lenguas tiene un innegable valor de cambio en el mercado de los intercambios lingüísticos y de que, por tanto, la educación ha de velar por fomentar el acceso de la inmensa mayoría a esa variedad y a ese registro. Sin embargo, esta tarea no ha de hacerse en nombre de una obsesión normativa que condene a los infiernos a otros usos lingüísticos, absolutamente legítimos y apropiados en los contextos informales y espontáneos de la comunicación humana, que constituyen a la postre un indicio significativo y significativo de la identidad subjetiva y cultural de las personas y de los grupos sociales.

### *El habla de adolescentes y jóvenes*

A menudo en las conversaciones entre el profesorado y en los cursos de formación se oyen expresiones como «los alumnos no saben hablar» (cuando, en realidad, lo que se quiere decir es que «hablan mal»). Veamos cuánto hay de cierto en esa opinión y qué conviene hacer en las aulas al respecto.

Cuando adolescentes y jóvenes hablan como hablan no hacen otra cosa que, por una parte, reflejar en el uso lingüístico su identidad sexual, geográfica, generacional y social y, por otra, utilizar el argot juvenil para identificarse como miembros de una subcultura específica y distinguirse así de otras personas que pertenecen a otros grupos culturales y a otras edades. O sea, al hablar y al intercambiar significados a través de las palabras, adolescentes y jóvenes dibujan lingüísticamente el territorio de su identidad generacional y cultural. Si el habla de los alumnos y las alumnas contribuye a la construcción de su identidad sociocultural como adolescentes y jóvenes, y si las variedades lingüísticas que enseña la escuela son la variedades lingüísticas asociadas, como acabamos de ver, a los grupos sociales que ostentan el poder en nuestras sociedades, ¿cuál es el papel de la educación lingüística en este contexto? ¿Criticar y prohibir el uso del argot juvenil o de las jergas marginales por no ajustarse a la norma lingüística y a la variedad estándar o culta de la lengua? ¿Considerar el uso del sociolecto juvenil como un derecho inalienable de la adolescencia y de la juventud y, por tanto, evitar en las aulas el aprendizaje de la variedad estándar y del uso formal de la lengua por ser formas de expresión vinculadas a las clases acomodadas y a sus estrategias de dominación simbólica y de control social a través del lenguaje?

No es nada fácil la respuesta. De un lado, conviene erradicar cualquier prejuicio peyorativo en torno a las formas de hablar de la juventud y de los grupos marginales de la sociedad. De otro, si evitamos en las aulas la enseñan-

za de la variedad estándar y de los registros formales de la lengua, estaremos contribuyendo a dificultar el acceso de adolescentes y jóvenes a los ámbitos culturales donde esos usos constituyen una práctica comunicativa obligada y habitual, favoreciendo así su exclusión social. La educación lingüística debería intentar conjugar el aprecio de las variedades lingüísticas de origen de cada alumno y alumna con la conciencia de que conviene contribuir desde las aulas al aprendizaje escolar de aquellas variedades lingüísticas cuyos usos tienen una evidente utilidad y un innegable valor de cambio no solo en el ámbito académico, sino también en el ámbito social. No se trata, pues, de erradicar en clase las formas de hablar de quienes por su condición social y por su edad utilizan una variedad lingüística socialmente desvalorizada, sino de partir de los usos habituales y cotidianos del lenguaje para ir avanzando hacia el aprendizaje escolar de otros usos más complejos y adecuados a las diversas situaciones y contextos de la comunicación humana (Lomas, 1999).

### *La igualdad de las lenguas*

En la actualidad se hablan en el mundo en torno a cinco mil lenguas. Algunas (como el chino, el inglés, el español, el francés o el árabe) tienen centenares de millones de hablantes; otras (como el nahalí del sureste de la India, el ainú en Japón, el mapudungun, el aimara, el quechua y el rapanui en Chile o el tarasco en México) apenas son habladas por unos miles de personas. Unas se utilizan a escala internacional en el turismo, en los negocios, en la política...; otras se usan únicamente en ámbitos locales como lenguas familiares en comunidades de habla con un escaso número de hablantes. Unas tienen tras de sí una notable reflexión gramatical y una dilatada tradición literaria; otras son lenguas sin escritura. Unas extienden su ámbito de influencia a distintos países y continentes; otras tan solo son usadas en una pequeña comunidad geográfica.

Sin embargo, y sea cual sea el número de hablantes, el ámbito geográfico de influencia y el estatus sociopolítico de cada una de las lenguas del mundo, todas son iguales, ya que todas ellas constituyen un valiosísimo instrumento de comunicación y de convivencia entre las personas que las hablan, a la vez que una herramienta eficazísima de representación del mundo. Todas las lenguas son iguales y tienen, por tanto, idéntico valor en la medida en que todas ellas coadyuvan a la construcción de la identidad individual y sociocultural de las personas y de los pueblos, y en esta tarea no hay una lengua mejor que otra. De ahí la conveniencia de contribuir desde la educación lingüística a la eliminación de ese mito sociopolítico desde el que se establece una jerarquía entre

lenguas de cultura y lenguas incultas, entre lenguas de progreso y lenguas arcaicas, entre lenguas suaves y lenguas ásperas, entre lenguas claras y lenguas oscuras, entre lenguas útiles e inútiles, etc.

Esta jerarquía entre las lenguas, construida a base de (pre)juicios de valor y de supersticiones lingüísticas que casi siempre utilizan como criterio de (s)elección la excelencia cultural de la lengua propia o el poder de las lenguas mayoritarias, carece de cualquier fundamento lingüístico (véase al respecto Tusón, 1988) y así conviene desvelarlo en unas aulas que no son ajenas a esos prejuicios, a esas supersticiones y a esas jerarquías. En este contexto, por ejemplo, no cabe imaginar el estudio de la distribución geográfica de las lenguas en el mundo sin aludir a los factores que influyen en el prestigio y en la extensión de unas lenguas, y en el menosprecio e incluso en la extinción de otras. Un atlas lingüístico no es una mera geografía de las lenguas del mundo: es un reflejo perfecto de la biodiversidad lingüística y cultural que constituye ese *patrimonio natural* (Tusón, 2004) por cuyo derecho a la vida debe velar la educación lingüística (aunque no solo la educación).

En otras palabras, una educación lingüística ética y democrática ha de estar al servicio de una *ecología de las lenguas* que defienda la biodiversidad lingüística y cultural en nuestras sociedades, casi nunca monolingües, frente a quienes predicen (incluso en contextos académicos) la supremacía de unas lenguas y el escaso valor de otras. Como señala David Crystal (1994 [1987]: 360), «el multilingüismo es la manera natural de vida para cientos de millones de personas» en un mundo en el que «unas cinco mil lenguas coexisten en menos de doscientos países». En este sentido, las lenguas que se incorporan a los centros escolares de boca del alumnado inmigrante en esta época de migraciones y de mestizajes constituyen un capital lingüístico inestimable que nos permite explorar en las aulas diferencias y semejanzas y evitar así la invisibilidad y el menosprecio de los que, en ocasiones, son objeto. Cuando esto es así, el aula se convierte en un escenario comunicativo donde aprendemos otras maneras de convivir sustentadas en el aprecio de la diversidad lingüística y cultural, y donde cooperamos en la construcción de una ética democrática de las lenguas y de la comunicación.

### *Nombrar el mundo en femenino y en masculino*

En los últimos años se observa una mayor consciencia educativa y social en torno al papel que desempeña el lenguaje en la construcción cultural de las identidades de género, en el mantenimiento de los estereotipos sexuales y en la ocultación simbólica de las mujeres en los territorios del discurso. De ahí que

hayan proliferado en este tiempo algunas iniciativas orientadas tanto a evitar el sexismo en el uso de la lengua como a aprender a utilizar las formas lingüísticas que nos permiten nombrar en masculino y en femenino a unos y a otras. Por ello, la educación lingüística ha de insistir en la idea de que es conveniente ir forjando en el uso oral y escrito otros modos de decir que incorporen a las mujeres al escenario de las palabras y fomentar así las destrezas comunicativas que hacen posible nombrar el mundo en masculino y en femenino.

No deja de sorprender en este contexto el prejuicio y la objeción a ultranza de ciertas personas (entre las que se encuentran algunas que ejercen la docencia y la investigación filológica en los escenarios académicos) ante tal invitación a hablar y a escribir en masculino y en femenino. Enarbolan contra esa voluntad de nombrar en la medida de lo posible la diferencia sexual, en especial en el uso formal del lenguaje en contextos públicos (conferencias, escritos académicos...), el argumento de la *economía expresiva*, como si el habla o la escritura humanas tuvieran que tener en todas y cada una de las ocasiones la concisión de un eslogan publicitario, de un saludo, de un texto escrito en las redes sociales o de un mensaje por WhatsApp. Dicho de otra manera, ¿no ensalzamos en diferentes tipos de textos, como el literario, el derroche léxico, la adjetivación desmesurada, la obsesión por la precisión semántica...? ¿Por qué, sin embargo, cuando se sugiere la posibilidad de nombrar en femenino un mundo que también es femenino hay quien piensa que se malgasta el lenguaje en usos innecesarios? ¿Por qué tanta tacañería con las palabras, cuando en otros usos se derrochan sin objeción alguna?

Frente a la obsesión de algunos por la *economía del lenguaje*, conviene insistir en la idea de que no se malgasta el caudal infinito de las palabras al utilizar términos genéricos, tanto masculinos como femeninos, que incluyen a ambos sexos («el ser humano», «el profesorado», «la ciudadanía», «las personas», «la gente»...), ni se duplica el lenguaje al decir de vez en cuando «hombres y mujeres» o «padres y madres», como no se duplica al decir «azul y rosa» o «dulce y salado». La palabra «hombres» no designa a las mujeres de igual manera que la palabra «padres» no alude a las madres. Sobran los ejemplos que atestiguan que un uso exclusivo del masculino abona el malentendido y a menudo también el sinsentido.

Es cierto que algunas de las alternativas empleadas en nombre de un uso equitativo del lenguaje no han sido afortunadas ni especialmente correctas, tal es el caso de las barras («todos/as»), de la *x* («todxs») o de la arroba («tod@s»). Es obvio también que el uso *políticamente correcto* del lenguaje en la oratoria política y en el mundo académico se traduce a menudo en formas estereotipadas y rituales de nombrar la diferencia sexual, que no van más allá del inicio



del turno de palabra. Por otro lado, de un tiempo a esta parte es posible identificar en algunos contextos cierta tendencia al eufemismo (el uso de «violencia doméstica» en vez de «violencia machista») y a la redundancia, como cuando se habla de «hombres varones» en lugar de utilizar «hombres» en su sentido literal. Finalmente, es innegable cierta dificultad a la hora de utilizar el lenguaje de una manera equitativa en el uso oral espontáneo, como también lo es que esa dificultad desaparece en el uso escrito, y especialmente en escrituras como la académica, si hay voluntad de incorporar la designación de la diferencia sexual cuando escribimos (y no solo de escoger uno u otro tipo de letra y de revisar la ortografía del texto). Por ello, y pese a algunas soluciones inadecuadas y a innegables dificultades en el uso coloquial y espontáneo del lenguaje, nada impide nombrar el mundo en masculino y en femenino, salvo el prejuicio ideológico y algún que otro corsé gramatical.

Es obvio, en efecto, que las inercias expresivas, los prejuicios androcéntricos y algunas hipotecas morfológicas dificultan esa voluntad de nombrar indistintamente a unos y a otras. Pero, como cualquier otra habilidad lingüística y comunicativa, nombrar el mundo con corrección, coherencia y adecuación es algo posible si se tiene la voluntad de aprender a hacerlo. En las tareas de corrección de lo dicho y de lo escrito, por ejemplo, convendría tener en cuenta no solo los aspectos ortográficos, sino también los lexicosemánticos, entre los cuales se incluye la designación de la diferencia sexual. Y no únicamente por razones de equidad entre los sexos: también porque, de esta manera, enseñamos y aprendemos a nombrar a las personas y al mundo con una mayor corrección expresiva y una mayor adecuación léxica.

El lenguaje no es inmutable ni es tampoco un patrimonio exclusivo de gramáticos, filólogos y académicos. Como dijo hace ya casi un siglo el padre de la lingüística contemporánea, Ferdinand de Saussure, «la lengua es algo demasiado importante como para dejársela a los lingüistas» (citado por Simone, 1992 [1988]: 74). La lengua es y debe seguir siendo de la gente que la usa. Y por ello está sujeta a cambios y a la voluntad de quienes la utilizan cada día para entenderse, convivir y nombrar el mundo. De igual manera que se incorporan al diccionario y al uso lingüístico tantas y tantas palabras procedentes de otras lenguas y de léxicos específicos, como el léxico de la economía y de la informática, es posible también incorporar los usos del lenguaje que reflejan el derecho de las mujeres a ser nombradas en pie de igualdad con los hombres. No deja de ser significativo que quienes se ofenden en defensa de la pureza del lenguaje cuando se nombra en femenino algún oficio de tradición masculina (jueza, médica...) utilicen en cambio sin ningún pudor ni mesura palabras como «re-setear», «chatear» o «*e-mail*». ¿Por la boca muere el pez?

Ya lo dijo con claridad Humpty Dumpty en *Alicia a través del espejo*:

—Cuando yo empleo una palabra —insistió Humpty Dumpty en tono desdénso— significa lo que yo quiero que signifique. Ni más, ni menos.

—La cuestión está en saber —repuso Alicia— si usted puede conseguir que las palabras signifiquen tantas cosas diferentes.

—La cuestión está en saber —replicó Humpty Dumpty— quién manda aquí. Eso es todo (Carroll, 2010: 316).

Y es que, una vez más, lo que está en juego es el poder.

*Pido la palabra: leer y escribir en el aula para ser leídos (y leídas)  
fuera de las aulas*

A menudo las alumnas y los alumnos viven la experiencia de leer y escribir como una tarea estrictamente escolar, cuyo sentido comienza y concluye dentro de las aulas y cuya finalidad última es la evaluación y calificación de esa tarea a cargo del profesorado. Sin embargo, como afirma Juan José Millás (16-12-2000: 13), «no se escribe para ser escritor ni se lee para ser lector. Se escribe y se lee para comprender el mundo». Por ello, acercar al alumnado a la cultura de la lengua escrita exige que sean capaces de «construir una representación de lo escrito en uso, en prácticas comunicativas reales que permitan la utilización en contexto de textos y discursos para comprender y pensar el mundo», así como «una apropiación progresiva y estructurada del funcionamiento de la lengua escrita» (Jolibert, Sraïki, 2009: 12).

Con el fin de ilustrar estas ideas, aludiré a una experiencia educativa realizada durante el curso escolar 2014-2015 con mis estudiantes del cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria (15 y 16 años) en el IES Número 1 de Gijón.

*Pido la palabra* (VV. AA., 2014) es un libro en el que se recogen los diferentes tipos de textos escritos por mis estudiantes a lo largo de un curso escolar. Editado en papel, pero también disponible en Internet,<sup>2</sup> aloja en sus páginas desde poemas hasta instrucciones de uso, desde noticias hasta reportajes, desde (micro)relatos y cuentos hasta comentarios de películas, textos de van-

2. Disponible, en formato pdf, en: [wccopro.s3.amazonaws.com/Pido\\_la\\_palabra.pdf](http://wccopro.s3.amazonaws.com/Pido_la_palabra.pdf) (Consulta: 21 mayo 2019).

guardia y entrevistas. Mis estudiantes no solo escribieron esos textos como una tarea escolar orientada a conocer y saber utilizar unas u otras estructuras textuales, sino también, y, sobre todo, para que fueran leídos por otras personas (no únicamente por el profesor) en el contexto de un libro que se imprime, se difunde y se presenta a los medios de comunicación. Y en la medida en que esto es así, el alumnado accede a la experiencia de escribir no ya como una tarea escolar, sino también como una actividad comunicativa con un efecto público, pues lo que escriben está encuadrado en papel, disponible en la Red y a la vista tanto del profesor como de mucha otra gente en redes sociales, webs, blogs, etc.

Este *proyecto de trabajo*, orientado a la realización de una tarea final (la escritura, edición —impresa y electrónica— y difusión de un libro escrito por mis estudiantes), parte de la idea de que la actividad del sujeto que aprende es determinante en la construcción de un saber que ha de ser significativo y funcional (Freinet, 1960). Nada más ajeno a este enfoque significativo y funcional, a medio camino entre las ideas sobre el *texto libre* de Freinet (1960) y los estudios sobre las *prácticas sociales de la escritura*, que esos ejercicios rituales de escritura académica cuyo sentido comienza y concluye en el aula. Como escribe Raffaele Simone, a menudo:

[...] cuando el enseñante pide a sus alumnos que escriban algo, espera que lo escrito se parezca más o menos a lo que el maestro podría escribir si le tocara a él hacerlo. El efecto de este sistema se traduce en que poco a poco los niños aprenden a escribir exactamente aquello que el maestro está esperando, y por lo tanto la redacción se está transformando de pronto en una de las primeras escuelas de conformismo (Simone, 1992 [1988]: 93).

No hay aprendizaje eficaz si este no tiene sentido para quien aprende, por lo que la manera más adecuada de facilitar aprendizajes significativos es vincular las tareas escolares a un proyecto de trabajo que tenga unos objetivos claros y compartidos y que organice las tareas individuales y colectivas permitiendo tanto la elaboración de textos propios y el conocimiento de los ajenos (desde los textos canónicos que actúan como modelos textuales hasta los escritos por el resto de los estudiantes) como una reflexión metalingüística y metacognitiva sobre la escritura y el aprendizaje de un saber evaluar(se) en torno a las competencias adquiridas. De este modo, «los alumnos y las alumnas participan activamente en el aprendizaje escolar construyendo significados y atribuyendo sentido a los contenidos que aprenden y a la manera como los aprenden» (Coll, Onrubia, 1995: 12).

Mis estudiantes conocen la propuesta de editar un libro con sus escritos desde los inicios del curso y van realizando sus tareas de escritura al hilo de las actividades ordinarias de clase. Esas tareas se conciben como un proceso de elaboración y corrección de borradores; de continua búsqueda de la adecuación, coherencia y corrección de sus textos; de lectura pública, y de evaluación de esos textos ante el grupo clase. Al hilo de la programación docente, el profesor, por poner un caso, explica las características de los microrrelatos: textos breves de naturaleza esencialmente narrativa, en los que un narrador (interno o externo, en primera persona, en tercera persona...) relata unos hechos, habitualmente imaginarios aunque verosímiles, que suceden a unos personajes en un tiempo y en un espacio concretos. Expone con abundantes ejemplos cómo en los relatos predominan los verbos *de acción*, que permiten representar las acciones, los verbos *de lengua*, que ayudan a mostrar los diálogos, y los verbos *de pensamiento*, que ahondan en la psicología de los personajes. Explica también que el tiempo verbal utilizado en los relatos suele ser pasado, como el pretérito de indicativo, el perfecto simple, el pluscuamperfecto, el imperfecto y el presente con valor de pasado. Por último, subraya el valor especial de los finales sorprendentes, abiertos o absurdos.

A continuación, se identifican en clase estos rasgos en microrrelatos que actúan como modelos textuales (*El pozo*, de Luis Mateo Díez; *Carta del enamorado*, de Juan José Millás; *Microrrelato*, de Gabriel García Márquez; *Naufragio*, de Ana María Shua...). A partir de ahí, el alumnado elabora en clase sus microrrelatos consultando con otros compañeros y con el profesor diferentes borradores y teniendo en cuenta los modelos textuales y las consignas sobre su realización. Los textos se leen en público en clase, y el alumnado opina a continuación de cada lectura sobre su contenido o sobre la idoneidad de las formas lingüísticas utilizadas.

Estos son algunos ejemplos del resultado de su trabajo:

Una vez, mi hijo estaba acostado y me dijo:

—Papá, ¿te fijas si hay monstruos debajo de mi cama?

Cuando me agaché sonriendo para mirar me encontré a mi hijo, que me dijo aterrado:

—Papá, hay alguien en mi cama (Ángel Bastián, de 4.º A).

No le importaba nada ni nadie. Al fin y al cabo, para él, la vida solo valía dos palabras: «apunten» y «fuego» (Javier García, de 4.º A).

Desde que nació ese monstruo horrible está encerrado junto a mí en este oscuro castillo, en todo momento está conmigo, lo oigo, me sigue, aunque solo lo veo cuando observo mi reflejo en un espejo (Tomás Darío Albarenque, de 4.º A).

El tiempo pasaba y las cosas cambiaban. Ya no había desayuno para dos, nadie le agarraba la mano al pasear ni se la apretaba fuerte cuando tenía miedo. Fue entonces cuando supo que nada iba a ser como antes y que nadie ocuparía ese vacío (Aída Muñoz Fernández, de 4.º B).

A la altura del mes de abril se inicia el proceso de selección, corrección final, diseño y edición del libro, que se imprime a finales de mayo, está en el escaparate de algunas librerías (aunque no a la venta), se aloja en Internet (webs, blogs, redes sociales...) y en junio es presentado a los medios de comunicación.

El proyecto de trabajo de editar un libro contó con una actitud favorable e incluso entusiasta del alumnado, que en todo momento fue consciente del protagonismo lector y escritor al que estaba invitado y de la posibilidad de *hacer cosas con las palabras* que tuvieran sentido más allá de los muros escolares. De ahí que las alumnas y los alumnos estén orgullosos de una tarea que ha tenido un cierto eco social. Y lo están con toda la razón, ya que, con su trabajo, han demostrado que «disponen de un amplio conjunto de capacidades cognitivas y comunicativas relevantes para trabajar y aprender con sus compañeros y se encuentran en un momento en que el grupo de iguales adquiere una gran relevancia como contexto de aprendizaje y desarrollo» (Onrubia, 1996: 21).

### *A la inmensa mayoría: educación literaria y educación ética*

La educación literaria debería contribuir a fomentar el diálogo entre el lector escolar y el texto literario desde la idea de que la literatura no es algo inasequible ni ajeno a quienes acuden a las aulas, sino una forma específica de comunicación con el mundo, con los demás y con uno mismo, a la que tienen derecho todas las alumnas y todos los alumnos (un derecho, por cierto, que a veces solo asegura la escuela). Los textos literarios constituyen un modo de expresión capaz de abrir el horizonte de experiencias y de expectativas de quienes leen a través de la indagación sobre otra gente, otros lugares, otros tiempos, otras sociedades, otras culturas, otros conflictos... En las páginas de las obras literarias no solo se utiliza de una manera creativa el lenguaje, sino que también se refleja el diálogo del ser humano consigo mismo, con los otros y con el tiempo pasado y presente. En otras palabras, en la lectura literaria el lector o la lectora se asoman al laberinto de la condición humana y a los anhelos y conflictos de las personas y de los pueblos a lo largo del tiempo.

En esa mirada a otras gentes, a otros tiempos, a otras culturas, los textos de la literatura nos hablan de amores, aventuras, utopías y placeres, pero también de desigualdades, violencias e injusticias. Hacer visible la tupida red de ideologías, formas de relación y estilos de vida que reflejan y transmiten los textos literarios constituye un objetivo esencial de una educación literaria que no eluda su voluntad de contribuir tanto a la *educación estética* del alumnado como a su *educación ética*. En este sentido, analizar la misoginia, la homofobia, el fundamentalismo religioso o el racismo en los textos literarios; evaluar los efectos indeseables del *amor romántico*; aludir al sesgo social y sexual de conceptos como los de la honra y el honor, o subrayar el valor moral de obras que han denunciado las injusticias sociales y se han comprometido con quienes parecen haber nacido para perder, todo ello, decíamos, nos sitúa ante algunos de los ejes —entre otros posibles— en torno a los cuales es posible organizar la selección de los contenidos literarios.

En la medida en que en la literatura no solo encontramos versos y prosas, argumentos y desenlaces, paisajes y personajes, agudezas del ingenio, artes del relato y purgas del corazón, sino también conflictos sociales y dilemas morales, la educación literaria no debería restringirse al análisis formal de la textura lingüística de los textos ni tampoco eludir la indagación crítica en torno a las ideologías subyacentes en las obras literarias y en los mundos de ficción que en ellas se crean y recrean.

Mario Vargas Llosa, en su discurso de aceptación del Premio Nobel de Literatura de 2010, escribió que:

Seríamos peores de lo que somos sin los buenos libros que leímos, más conformistas, menos inquietos e insumisos y el espíritu crítico, motor del progreso, ni siquiera existiría. [...] Sin las ficciones seríamos menos conscientes de la importancia de la libertad para que la vida sea vivible y del infierno en que se convierte cuando es conculcada por un tirano, una ideología o una religión (Vargas Llosa, 2010).

Ojalá las cosas fueran siempre así. Lamentablemente, la literatura no es en ocasiones un antídoto contra el fanatismo, ni la inyección de la imaginación literaria vacuna contra las mil y una formas de la opresión y la tiranía. Como escribiera Amos Oz (2003: 30-31), «quisiera poder recetar sencillamente: leed literatura y os curaréis de vuestro fanatismo. Desgraciadamente, no es tan sencillo. Desgraciadamente, muchos poemas, muchas historias y dramas a lo largo de la historia se han utilizado para inflar el odio y la superioridad moral nacionalista». De igual opinión es George Steiner (2003: 13): «Sabemos que un hom-

bre puede leer a Goethe o a Rilke por la noche, que puede tocar a Bach o Schubert, e ir por la mañana a su trabajo en Auschwitz».

Sin embargo, y sin caer en la inocencia de pensar en la bondad ideológica de la literatura y en sus benéficos efectos en la ética del lector o de la lectora, la educación literaria constituye una oportunidad inestimable a la hora de mostrar otros mundos, otras gentes, otras ideas, otros sentimientos, otras pasiones, otros anhelos, y a la hora de fomentar tanto actitudes de alteridad (en otras palabras, actitudes de empatía emocional) como lecturas críticas de mundos manifiestamente mejorables. En esta voluntad la tarea del profesorado, como señala Cécile Ladjali, profesora de literatura en un liceo ubicado en los suburbios de París, «consiste en ir a la contra, en enfrentar al alumno con la alteridad, con aquello que no es él, para que llegue a comprenderse mejor a sí mismo» (Ladjali, Steiner, 2005: 31, 72).

#### ÉTICA DEL LENGUAJE Y APRENDIZAJE DE LA DEMOCRACIA: CAMBIAR, NO INÚTILMENTE, EL MUNDO

Uno de los temas más controvertidos en el mundo de la educación es el que se refiere a la función social de la escuela y a los efectos ideológicos de la escolarización en la vida de las personas y de las sociedades. De ahí que la educación haya estado y siga estando sometida a inevitables dilemas éticos: ¿enseñar de una manera devota y sumisa la cultura legítima e instruir en las formas de vida y en las maneras de entender el mundo de los grupos sociales que ostentan la hegemonía de las sociedades? ¿O estimular una mirada crítica sobre el mundo en que vivimos, sometiendo a escrutinio y a indagación crítica las falacias, los prejuicios y los intereses que subyacen a las creencias y a las normas culturales que están en el origen de la desigualdad y de la violencia? ¿Es la escuela una herramienta de (re)producción ideológica del orden social establecido por las élites dominantes? ¿O es, por el contrario, un escenario alternativo donde se construyan saberes, destrezas y actitudes orientadas a fomentar el ejercicio del pensamiento crítico y del derecho a imaginar y a hacer un mundo sostenible en el que la igualdad, la libertad y la democracia constituyan el eje de la convivencia entre las personas y los pueblos?

En consecuencia, como señala Yayo Herrero (2016), «cabe preguntarse si la cultura, valores, prácticas y conocimientos que hoy persigue la educación formal, en el marco de la escuela y de las instituciones educativas, están a la altura del ciclo histórico que vivimos o si, más bien, se instalan en la (re)producción de la cultura dominante, formando, entonces, parte de los problemas y no de las soluciones».

Bajo la máscara de la neutralidad cultural y de la objetividad científica, los currículos escolares, los libros de texto y las prácticas educativas en el aula incluyen tanto ideas (o falacias) sobre las culturas como maneras de entender el pasado y el presente de las sociedades humanas, tanto estereotipos culturales como prejuicios sociales; en definitiva, unas u otras miradas sobre las mujeres y sobre los hombres, sobre las clases sociales, sobre las razas y sobre las etnias, sobre la cultura de las élites y sobre la cultura popular... Por ello, arrebatar las máscaras a esas ideas, a esos estereotipos, a esos prejuicios y a esas actitudes nada inocentes sobre las personas, las culturas y las sociedades humanas constituye hoy una tarea urgente en quienes tenemos la voluntad de impulsar la utopía de una escuela igualadora y democrática que fomente otras lecturas y otros modos de ver el mundo (Jurado, Lomas, Tusón, 2017).

De ahí que estas líneas se sitúen al lado de una pedagogía crítica del lenguaje que, consciente de las mediaciones sociopolíticas que orientan la labor escolar al servicio de las ideologías neoliberales que difunden la naturaleza inevitable de las jerarquías, de las violencias y de las desigualdades, entiende que en educación nada es inocente ni neutral y que, pese a esas mediaciones, la escuela ha de ser un escenario emancipador donde el poder de las palabras se oriente a fomentar una lectura y una escritura del mundo que no excluya las utopías de la equidad y de la democracia.

Porque el lenguaje *hace cosas*. Y al hacer unas u otras cosas, nos construye y construye el mundo en que habitamos. Porque somos lo que decimos y hacemos al decir. Y somos lo que nos dicen y nos hacen al decirnos. Como señala Michelle Pétit:

Cuanto más capaces somos de darle nombre a lo que vivimos, a las pruebas que soportamos, más aptos somos para vivir y tomar cierta distancia respecto de lo que vivimos, y más aptos seremos para convertirnos en sujetos de nuestro propio destino. Pueden quebrarnos, echarnos e insultarnos con palabras, y también con silencios. Pero otras palabras nos dan lugar, nos acogen, nos permiten volver a las fuentes, nos devuelven el sentido de nuestra vida (Petit, 2001: 134).

En otras palabras: estamos ante una manera de entender la educación (y la educación lingüística) que no elude su compromiso ético. Porque en educación nada es inocente y no es igual que hagamos unas cosas u otras, que orientemos las tareas escolares hacia unos u otros objetivos, que seleccionemos los contenidos de una u otra forma y que establezcamos unos u otros vínculos con el alumnado. En mi opinión, la educación lingüística debiera entenderse no solo como la enseñanza de una serie de técnicas y de estrategias que favorecen



la adquisición escolar de competencias comunicativas, sino también como una oportunidad para identificar y evaluar los efectos subjetivos y culturales del hacer lingüístico y comunicativo de las palabras y de otros modos del discurso (visuales, hipertextuales...) en las personas, fomentando así una conciencia crítica contra los usos (y abusos) de los que es objeto el lenguaje cuando se pone al servicio de la discriminación, el menosprecio, la ocultación y, en última instancia, la mentira. Dicho de otro modo, una educación lingüística implicada en el aprendizaje escolar de una ética democrática del lenguaje que favorezca la equidad y la convivencia armoniosa entre las personas, entre las lenguas y entre las culturas.

Una educación, en fin, que ponga las palabras al servicio de la emancipación comunicativa de las personas y de la utopía de otro mundo posible y deseable, como en los versos del poeta José Ángel Valente (2004: 125):

Pues más allá de nuestro sueño  
 las palabras, que no nos pertenecen,  
 se asocian como nubes  
 que un día el viento precipita  
 sobre la tierra  
 para cambiar, no inútilmente, el mundo.

## BIBLIOGRAFÍA

- BOURDIEU, P. (1985 [1982]). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- CALSAMIGLIA, H.; TUSÓN, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- CANALE, M. (1983). «From communicative competence to communicative language pedagogy». En: RICHARDS, J.C. / SCHMIDT, R.W. (eds.). *Language and Communication*. Londres: Longman, p. 2-27. [Edición en castellano: «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje». En: LLOBERA CÀNAVES, M. (1995) (coord.). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, p. 63-83. También disponible en línea: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque\\_comunicativo/canale01.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale01.htm)].
- CANALE, M.; SWAIN, M. (1980). «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing». *Applied Linguistics*, núm. 1, p. 1-47. [Edición en castellano: «Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos». *SIGNOS. Teoría y Práctica de la Educación* (1996), núm. 17, p. 56-61; núm. 18, p. 78-91. Tam-

- bién disponible en la sección «Hemeroteca» de la revista electrónica *Quaderns Digitals*: [www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca). Visualiza RevistaIU.visualiza&revista\_id=3].
- CARROLL, L. (2010). *Alicia en el País de las Maravillas. A través del espejo*. Edición de Manuel Garrido. Madrid: Cátedra.
- CHOMSKY, N. (1971 [1965]). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- COLL, C.; ONRUBIA, J. (1995). «El análisis del discurso y la construcción de significados compartidos en el aula». *SIGNOS. Teoría y Práctica de la Educación*, núm. 14, p. 4-19. [También disponible en la sección «Hemeroteca» de la revista electrónica *Quaderns Digitals*: [www.quadernsdigitals.net](http://www.quadernsdigitals.net)].
- CRYSTAL, D. (1994 [1987]). *Enciclopedia del lenguaje de la Universidad de Cambridge*. Madrid: Taurus.
- FREINET, C. (1979 [1960]). *El texto libre*. Barcelona: Laia.
- FREIRE, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid: Siglo XXI.
- HANISCH, C. (1969). «The Personal Is Political. The Women's Liberation Movement classic with a new explanatory introduction». En: FIRESTONE, S / KOEDT, A. (eds.). *Notes from the Second Year: Women's Liberation*. Nueva York: Radical Feminism, p. 76-77. [Edición en castellano disponible en línea: [www.diariofemenino.com.ar/documentos/lo-personal-es-politico\\_final.pdf](http://www.diariofemenino.com.ar/documentos/lo-personal-es-politico_final.pdf)].
- HERRERO, Y. (14-10-2016). «Educar y aprender en un marco de crisis civilizatoria» [en línea]. *El Diario de la Educación*. Disponible en: <http://diariodelaeducacion.com/blog/2016/10/14/educar-aprender-marco-crisis-civilizatoria/>.
- HYMES, D.H. (1995 [1971]). «Acercas de la competencia comunicativa». En: LLOBERA CÀNAVES, M. (coord.). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, p. 27-46.
- JOLIBERT, J.; SRAJKI, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.
- JOVER, G.; LOMAS, C. (2015). «Enseñanza del lenguaje, competencias comunicativas y aprendizaje de la democracia: avances, resistencias y dificultades». En: LOMAS, C. (coord.). *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*. Barcelona: Graó, p. 139-176.
- JURADO, F.; LOMAS, C.; TUSÓN, A. (2017). *Las máscaras de la educación y el poder del lenguaje*. Prólogo de Súper Profe. Epílogo de Daniel Téllez. México; Bogotá: Castellanos; Aula de Humanidades.
- LADJALI, C.; STEINER, G. (2005). *Elogio de la transmisión*. Madrid: Siruela.
- LOMAS, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. 2 vols. Barcelona: Paidós.
- (2002). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós.
- (2004). «El valor de las palabras y la educación lingüística». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 136, p. 56-61.
- (2011). «El poder de las palabras y las palabras del poder». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 58, p. 9-21.

- (2014). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Barcelona: Octaedro. [Edición mexicana en Flacso, 2015].
- (2015). «Pido la palabra». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 456, p. 33-38.
- (2016). «Lo lingüístico es político». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 465, p. 56-61.
- (2017). *El poder de las palabras. Enseñanza del lenguaje, educación democrática y ética de la comunicación*. México; Chile: Santillana.
- MILLÁS, J.J. (16-12-2000). «Leer». *El País*.
- MONTERROSO, A. (1998). *La letra e*. Madrid: Alfaguara.
- ONRUBIA, J. (1996). «Aprendizaje y construcción de conocimientos en la Educación Secundaria Obligatoria». *SIGNOS. Teoría y Práctica de la Educación*, núm. 18, p. 14-21. [También disponible en línea: [www.quadernsdigitals.net](http://www.quadernsdigitals.net)].
- OZ, A. (2003). *Contra el fanatismo*. Madrid: Siruela.
- PAZ, O. (2006 [1956]). *El arco y la lira*. México: FCE.
- PETIT, M. (2001). *Lecturas. Del espacio íntimo al espacio público*. México: FCE.
- PIZARNIK, A. (2000). «La palabra que sana». En: *Poesía completa*. Barcelona: Lumen, p. 283.
- SAUSSURE, F. DE (1971 [1916]). *Curso de lingüística general*. 9.<sup>a</sup> ed. Buenos Aires: Losada.
- SIMONE, R. (1992 [1988]). *Diario lingüístico de una niña. ¿Qué quiere decir Maistock?* Barcelona: Gedisa.
- STEINER, G. (2003). *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*. Barcelona: Gedisa.
- TANNEN, D. (1999). *La cultura de la polémica. Del enfrentamiento al diálogo*. Barcelona: Paidós.
- TUSÓN, A. (1991). «Iguales ante la lengua, desiguales en el uso». *SIGNOS. Teoría y Práctica de la Educación*, núm. 12, abril-junio 1994, p. 30-39. [Reedición en: LOMAS, C. (2002). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós].
- (1996). «El estudio del uso lingüístico». En: Lomas, C. (2015) (coord.). *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*. Barcelona: Graó.
- TUSÓN, J. (1988). *Mal de llengües. A l'entorn dels prejudicis lingüístics*. Barcelona: Empúries. [Edición en castellano: TUSÓN, J. (1996). *Los prejuicios lingüísticos*. Barcelona: Octaedro].
- (2004). *Patrimoni natural. Elogi i defensa de la diversitat lingüística*. Barcelona: Empúries.
- UNAMUNO, V. (2003). *Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica*. Barcelona: Graó.
- VALENTE, J.Á. (2004). «No inútilmente». En: *La memoria y los signos*, Madrid: Huerga y Fierro, p. 125.
- VARGAS LLOSA, M. (8-12-2010). «Elogio de la lectura y la ficción» [en línea]. *El País*. Disponible en: [http://elpais.com/diario/2010/12/08/cultura/1291762802\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2010/12/08/cultura/1291762802_850215.html).
- VOLOSHINOV, V.N. (1992 [1926]). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza Universidad.

VV. AA. (2014). *Pido la palabra* [en línea]. Disponible en: <http://web.educastur.princast.es/ies/numero1/pdfs/poesia14.pdf>. [Edición latinoamericana, impresa y digital, en: LOMAS, C. (2015) (ed.). *Pido la palabra*. Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje; Santillana. También disponible en línea: [wccopro.s3.amazonaws.com/Pido\\_la\\_palabra.pdf](http://wccopro.s3.amazonaws.com/Pido_la_palabra.pdf)].

# METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS PARA PROMOVER Y VIVIR LA DEMOCRACIA EN CINCO CENTROS DE SECUNDARIA

LAURA DOMINGO PEÑAFIEL

LAURA FARRÉ RIERA

CATI LECUMBERRI GÓMEZ

Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya

## INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo se describen y analizan experiencias democráticas de participación en cinco centros de secundaria donde se ha llevado a cabo el trabajo de campo del proyecto Demoskole. Con dicha investigación hemos aprendido que la vivencia de la democracia es posible a través de espacios educativos democráticos, con la participación y la inclusión de los chicos y chicas en el instituto. Los centros que generan más espacios en los que profesorado y alumnado viven procesos democráticos a través de actividades y metodologías de aprendizaje participativas, como las experiencias que se presentan a continuación, son centros en los que los espacios de debate, opinión y toma de decisiones por parte del alumnado ocupan un lugar central en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dichas experiencias se enmarcan en el ámbito metodológico, por lo que el capítulo ofrece herramientas y orientaciones prácticas para su posible transferencia a otros centros que tienen como objetivo promover una educación democrática e inclusiva.

El capítulo se inicia con una breve conceptualización de los términos democracia y participación. A continuación se presentan y analizan los proyectos educativos, así como las reflexiones sobre la consecución de sus objetivos, resultados e impactos en la comunidad educativa, desde el punto de vista de las metodologías que se desarrollan. Para terminar, se incluye un apartado final a modo de conclusión.

## SOBRE LA DEMOCRACIA Y LA PARTICIPACIÓN

En capítulos anteriores ya se han abordado extensamente los conceptos de democracia y participación en los centros educativos de secundaria. Aun así, creemos oportuno contextualizar de nuevo estos conceptos desde una mirada más interpretativa y quizás más pragmática, para poder comprender las experiencias metodológicas de los centros estudiados.

La democracia y los procesos de participación en las aulas no son un debate nuevo en el sistema educativo actual, y, como muchas de las discusiones pedagógicas y sociales, está condicionado por la coyuntura política y social existente. Hoy día el debate sobre el aprendizaje de la democracia toma especial relevancia por el deterioro de las instituciones gubernamentales y ciertas estructuras del Estado, así como por la vulneración de los derechos humanos y de ciudadanía en algunos contextos sociales. Estas vulneraciones de los principios fundamentales de equidad determinan el empobrecimiento del empoderamiento democrático de la ciudadanía (Crouch, 2004). Según Parareda Pallarès *et al.* (2016: 122), «ser ciudadano hoy significa vivir en un mundo donde es necesario asumir un rol activo, crítico y comprometido con las injusticias y desigualdades sociales que hacen cada vez más difícil luchar por la justicia social». Por ello, es fundamental que, desde los centros educativos, se impulsen experiencias que permitan participar y vivir la democracia en todos los espacios del centro y para todos los miembros de la comunidad educativa, especialmente, para los chicos y chicas.

Dewey (2004: 91) ya afirmaba que «una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada». Así pues, las cuatro dimensiones del concepto de democracia abordadas en el proyecto —gobernanza, habitanza, alteridad y *ethos*— nos han permitido analizar las diferentes experiencias de los centros a lo largo de la investigación. El objetivo ha sido identificar los procesos que se desarrollan en cada una de ellas.<sup>1</sup>

Además, a la hora de examinar dichas experiencias, en el presente capítulo también partimos de la propuesta de Edelstein (2011), la cual se centra en la vivencia de la democracia con el fin de promover y comprender cómo se vive esta en la escuela. Para ello, el autor presenta tres dimensiones, diferenciando tres tipos de aprendizaje que están interconectados:

1. Los términos gobernanza, habitanza, alteridad y *ethos* se han definido ya en la introducción de este libro.

- a) El aprendizaje sobre la democracia, vinculado al conocimiento y la conciencia de lo que significa la democracia para futuros actores que tendrán que tomar partido y decisiones sociales y políticas.
- b) El aprendizaje a través de la democracia, desde la que se ofrecen y se viven experiencias de participación en una comunidad escolar que permitan adquirir hábitos democráticos sostenibles.
- c) El aprendizaje para la democracia, que incluye la construcción y el desarrollo de formas de vida basadas en la cooperación y la participación en contextos locales, nacionales y transnacionales.

Asimismo, estos aprendizajes se sustentan en competencias sociales que los individuos deben adquirir para avanzar hacia mayores niveles de calidad democrática, y, para conseguirlo, es fundamental replantear las prácticas que se llevan a cabo en las aulas. Edelstein (2011: 131) distingue tres tipos de actividades: «(a) actividades basadas en el autogobierno democrático, como los consejos de aula; (b) proyectos sociales de mejora de la democracia, como los proyectos de aprendizaje-servicio; y (c) actividades de voluntariado o servicio comunitario como formas de participación ciudadana». Así pues, las escuelas deben promover y garantizar una participación activa y real de todos los miembros de la comunidad educativa, con el fin de fomentar una responsabilidad compartida gracias a la cual el alumnado pueda vivir su condición de ciudadanía democrática (Biesta, Lawy, Kelly, 2009).

No obstante, a veces estos procesos no aseguran una participación real de todo el alumnado, lo que limita la vivencia de la democracia en el centro. Teniendo en cuenta los diferentes niveles de participación del alumnado en la escuela, en este capítulo abordaremos los patrones de colaboración de Fielding (2012) para analizar las diversas experiencias metodológicas. Estos patrones se basan en seis formas de interacción entre los adultos y el alumnado, en las que se crean distintas relaciones de poder. Tales patrones son:

- 1) Alumnado como fuente de datos. Hay un compromiso del profesorado para tener en cuenta al alumnado, sus características individuales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y su bienestar.
- 2) Alumnado como informante activo. El profesorado propicia el diálogo y el debate con el alumnado a fin de profundizar en los aprendizajes y tomar decisiones pedagógicas y/o académicas.
- 3) Coparticipación del alumnado en la indagación. Se aprecia un aumento de la implicación y colaboración del alumnado con el equipo docente, pues participa indagando en temas previamente acordados con el adulto.

- 4) Alumnado como creador de conocimiento. El alumnado asume roles de liderazgo con el apoyo activo por parte del profesorado, y se promueve una situación igualitaria de indagación conjunta.
- 5) Alumnado como coautor. Se toman conjuntamente las decisiones, de manera compartida y cooperativa, entre alumnado y profesorado.
- 6) Aprendizaje intergeneracional como democracia vivida. Hay un compromiso y una responsabilidad compartida por el bien común, ofreciendo oportunidades recíprocas de poder y de responsabilidad.

El objetivo debe ser avanzar hacia el último patrón, e introducir en las prácticas pedagógicas ocasiones y oportunidades para un reparto equitativo de poder y responsabilidad entre alumnado y profesorado, donde se inste y reconozca la creatividad y la promesa del aprendizaje intergeneracional, y donde se promuevan formas de vida democrática para todos (Dewey, 1916). En definitiva, la participación en los centros educativos ha de ser aprendida y consolidada como uno de los pilares fundamentales de la formación humana y, al mismo tiempo, como una contribución insustituible a favor de la escuela inclusiva y democrática, ya que «nada contribuirá más a la estabilidad de los modos de vida democráticos y de las instituciones que el compromiso de la generación joven arraigada en la experiencia de participación activa y empoderamiento» (Edelstein, 2011: 135).

A continuación, nos proponemos describir y analizar las experiencias metodológicas de los cinco centros a partir de la propuesta descrita por Edelstein (2011) sobre cómo vivir la democracia en los centros educativos, así como también mediante los patrones de colaboración de Fielding (2012). De este modo, podremos identificar cuáles son los procesos democráticos y participativos de cada experiencia, y destacar potencialidades y resistencias a la hora de implementar dichas prácticas en los centros.

El apartado que se presenta a continuación aborda las diferentes metodologías participativas que favorecen la inclusión en los centros, y expone las experiencias de cinco institutos de secundaria catalanes siguiendo respectivamente los indicadores expuestos anteriormente.

#### METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS QUE FAVORECEN LA INCLUSIÓN EN LOS CENTROS

La participación de todo el alumnado en los procesos democráticos solo es posible desde un único escenario: el de la inclusión. No podemos referirnos a



una democracia plena si en sus procesos de toma de decisiones no participan todos los miembros de la comunidad. Así pues, entendemos que la inclusión es la condición imprescindible para desarrollar todas y cada una de las dimensiones que conforman la democracia. Seguidamente, veremos experiencias en los centros estudiados que desarrollan diversas metodologías para promover la democracia y que tienen como eje vertebrador la inclusión social y la participación.

Se entiende por actividades y metodologías participativas inclusivas aquellas prácticas donde profesorado y alumnado generan situaciones en las que las decisiones se valoran desde distintos puntos de vista; es decir, son aquellas prácticas en las que las dimensiones de gobernanza, habitanza y alteridad están presentes en las formas de organizar la actividad educativa con una dosis elevada de ética, conciencia y reflexividad.

Retomando la revisión bibliográfica realizada en el apartado anterior se destacan, por un lado, la concepción de Edelstein (2011) acerca de cómo se vive la democracia en la escuela y los diferentes tipos de actividades para trabajarla y, por otro, los distintos niveles de participación del alumnado en el contexto escolar desarrollados por Fielding (2012). Así pues, a partir de dichas aportaciones establecemos cinco indicadores de democracia inclusiva en los centros de secundaria:

- Potenciar la educación democrática implicándose en el entorno.
- Promover la participación democrática a nivel comunitario.
- Generar posibilidades en grupo para vivir la democracia.
- Crear espacios de reconocimiento para el alumnado.
- Vivir y potenciar la cultura democrática en primera persona.

Seguidamente, y en relación con estos indicadores, presentamos algunas de las experiencias democráticas de cinco centros de secundaria, aunque todos ellos llevan a cabo más propuestas de las seleccionadas. Concretamente hemos escogido una de cada centro: el aprendizaje-servicio, el teatro, los grupos de trabajo cooperativo, las tutorías-asambleas y el Parlamento Verde.

La elección de dichas experiencias se ha realizado con el objetivo de mostrar propuestas heterogéneas que permitan identificar diferentes niveles democráticos y participativos en contextos escolares muy diversos. Es decir, las propuestas se corresponden con distintos grados de los patrones de colaboración de Fielding (2012) y con las tres formas de aprender y vivir la democracia según Edelstein (2011). He aquí los cinco centros y las experiencias que se han seleccionado.

CENTRO A. LAS VIRTUDES DE LOS PROYECTOS  
DE APRENDIZAJE-SERVICIO (ApS) COMO POTENCIADORES  
DE LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

El centro se fundó en 1980 y se encuentra en el área metropolitana de Barcelona, concretamente en la segunda ciudad más grande de Cataluña. Acoge a 383 estudiantes que son, en su mayoría, del propio barrio. El instituto consta de tres líneas de los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y también de dos líneas de primero de Bachillerato y una de segundo. Destacamos de forma singular una carrera atlética organizada por toda la comunidad educativa y un proyecto concreto de ApS. Esta segunda experiencia es la seleccionada para desarrollar a continuación.

*Adentrándonos en el aprendizaje-servicio*

Según el Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio (2017), el ApS es una propuesta educativa que conjuga procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado, en el que los participantes se forman trabajando sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo. El aprendizaje-servicio es, pues, un proyecto educativo con utilidad social. Aunque existen pluralidad de experiencias de ApS con acentos y sensibilidades distintas, hay un consenso en definir las como una actividad compleja en la que se integran el servicio voluntario a la comunidad y la adquisición de aprendizaje de contenidos, competencias, habilidades y/o valores. En los proyectos de ApS se combinan las intencionalidades pedagógicas con las solidarias.

Las definiciones sobre lo que se entiende por aprendizaje-servicio son tan variadas como el número de centros educativos que las implementan. Se usa el mismo término para delimitar un amplio espectro de iniciativas relacionadas con los servicios a la comunidad, que abarcan desde los estudios de campo, pasando por programas específicos de prácticas, hasta las iniciativas de educación para la comunidad (Furco, 1996).

La finalidad de esta metodología es doble. Por un lado, aprender a través de un servicio a la comunidad; por otro, mejorar dicho servicio gracias a la reflexión derivada del aprendizaje del alumnado. Por tanto, los objetivos de la metodología del aprendizaje-servicio deben ser diseñados con la mirada puesta en la mejora de la convivencia en la comunidad y en la mejora del aprendizaje del estudiante. Además, esta metodología tiene efectos positivos sobre las acti-

tudes de los y las estudiantes, su rendimiento académico y su comportamiento y compromiso social (Celio, Durlak, Dymnicki, 2011). A continuación, se expone cómo se desarrolla la metodología en el centro educativo.

### *Experiencia de ApS: aprendiendo a participar con la comunidad*

El caso que nos ocupa se trata de una experiencia de ApS que se vehicula a través de la asignatura de Historia. Un total de sesenta alumnos de cuarto de ESO (15-16 años) acude a las residencias de ancianos y a la asociación de vecinos del barrio para mantener conversaciones con las personas más mayores. El proyecto es de carácter local y trabaja cuatro espacios curriculares: Educación para el desarrollo personal y la ciudadanía, Ciencias Sociales, Educación Plástica y Visual, y Música. El objetivo general del proyecto es acercar a los jóvenes la realidad de la vida de las personas ancianas a partir de un intercambio de experiencias: los chicos y chicas aportan ganas de aprender, curiosidad y un concierto de Navidad; la gente mayor comparte su experiencia personal en el ámbito laboral (preparación de oficios), histórico (explicación oral de la historia reciente del barrio y del país), etc. En dichas experiencias, los estudiantes participan en el barrio con la organización de actividades de implicación ciudadana, entendiendo que cualquier actividad, sea de corte curricular, académico o lúdico, puede ser y es objeto de vivencia democrática. El proyecto de ApS «¿Qué hacemos para los mayores?» se propone cinco objetivos generales, que son los siguientes:

- a) Educar en la convivencia.
- b) Desarrollar el contacto con las personas mayores.
- c) Descubrir a la gente mayor como portadora de experiencias de gran valor vital.
- d) Aprender a valorar el trabajo voluntario y solidario como herramienta de enriquecimiento personal.
- e) Generar una mayor sensibilización hacia la gente mayor.

El proyecto ApS, tal como nos indica el equipo directivo del centro, persigue tanto hacer visible el proyecto en el barrio como dar a conocer el centro: «La intención del ApS es doble: que conozcan el centro por aquellas cosas buenas y, a la vez, que sea positivo para los alumnos [...]. Como estamos estudiando historia en 4.º curso, y concretamente la historia actual, pues nos interesa acceder a la fuente de la historia oral relatada por los abuelos que están en

el hogar [centro para la tercera edad], para que los y las jóvenes descubran cómo era el barrio cuando estas personas eran jóvenes [...]».

Así pues, el proyecto ApS que se desarrolla es beneficioso desde el punto de vista pedagógico para todo el alumnado, a la par que interesante organizativa y didácticamente hablando para el equipo docente. Y en este caso, como se ha hecho referencia anteriormente, es una experiencia que también favorece a todo el centro, ya que, por tradición, desde hace muchos años, y por diversos motivos, es un instituto que no llena las plazas que ofrece. Uno de esos motivos es su localización geográfica, pues está alejado de la zona residencial del barrio y para acceder a él hay que subir una cuesta, lo que provoca que los jóvenes escojan otros institutos que tienen más cercanos. Una segunda razón es que, como sobran plazas, se matriculan estudiantes de otros lugares, y este hecho no contribuye a construir una identidad sólida del centro con relación al barrio. El presente proyecto de ApS tan centrado en el trabajo de los valores y que, además, implica a los jóvenes del barrio va en la línea de fortalecer los lazos entre el instituto y el entorno y, al mismo tiempo, de revalorizar el centro en el barrio.

Si se analiza el ApS según la propuesta de Edelstein (2011), este se inscribe en la segunda dimensión, es decir, la voluntad del proyecto es que los alumnos puedan aprender a través de la democracia, desde la que se ofrecen y se viven experiencias democráticas que permitan adquirir hábitos democráticos sostenibles. Desde el punto de vista de las organizaciones sociales, difunde sus valores y las causas que promueven, y, respecto a la comunidad, mejora las condiciones de vida de las personas, refuerza el sentimiento de pertenencia de sus miembros y estimula la participación ciudadana. Siguiendo los patrones de colaboración de Fielding (2012), el ApS se situaría entre el segundo y el tercer patrón, esto es, por un lado, el alumnado como informante activo y, por otro, la coparticipación del alumnado en la indagación. Concretamente, en el caso de este instituto son los docentes los que deciden los proyectos y acompañan a los estudiantes a las entidades donde colaboran, aunque se pactan las tareas que se llevarán a cabo de forma conjunta. El objetivo, pues, debe ser avanzar hacia mayores niveles de compromiso y responsabilidad compartida para el bien común, desde los que se fomenten procesos participativos para todo el alumnado.

#### CENTRO B. EL TEATRO: ESCENARIO PARA UNA PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA

Este instituto está situado en un pequeño municipio de unos 2700 habitantes al noreste de Cataluña, en la provincia de Barcelona. El instituto está integrado

por un total de 281 chicos y chicas, y fue creado en el curso 1995-1996 para el alumnado de secundaria y bachillerato. En el curso 2009-2010 se inició el Ciclo Formativo de Grado Medio de Sistemas Informáticos y Redes. Actualmente solo se imparten estudios de ESO y Bachillerato

En este caso, el centro no solo acoge alumnado del propio municipio, sino también de otros pequeños municipios de la zona. Destacan en él el Proyecto Erasmus+ y el teatro como algunas de las experiencias metodológicas consideradas más democráticas y participativas, en tanto en cuanto fomentan el trabajo del instituto con la comunidad, al tiempo que promueven el desarrollo de formas de vida democráticas. A continuación, se expone la experiencia del teatro.

### *El teatro como oportunidad para aprender a participar*

El teatro, en el contexto escolar, se manifiesta como una herramienta educativa que contribuye a la formación y el desarrollo personal y social del alumnado. Concretamente, se convierte en un espacio de convivencia con el objetivo de crear escenarios educativos donde se favorezcan el entendimiento y la participación activa de todos sus miembros para la consecución de un objetivo común (Guillén, 2009).

Así pues, el teatro se revela una herramienta colectiva y colaborativa que se pone al servicio de los grupos (Motos, 2009) y de los centros formativos a fin de promover competencias vinculadas con la comunicación oral y con habilidades de carácter social, así como también para fomentar la autoestima y la creatividad de todos sus miembros.

El teatro, por tanto, es una iniciativa que desarrolla la capacidad empática, la cooperación y la solidaridad en el contexto escolar, así como el fortalecimiento de las relaciones interpersonales entre los docentes y el alumnado, entre el alumnado mismo, y entre las familias y el centro (Subirà, Sitjà, 2002), con la finalidad de contribuir al desarrollo integral del niño o la niña en sus propios procesos de aprendizaje.

### *La experiencia del teatro, participación y responsabilidades compartidas*

Esta experiencia se lleva a cabo por el alumnado de cuarto de ESO (15-16 años) y se vincula a la asignatura de Educación Ético-Cívica como una de las asignaturas optativas, la alternativa a Religión, que voluntariamente pueden escoger

los chicos y chicas. Concretamente, dentro del horario lectivo hay dos horas semanales destinadas a dicha asignatura, en las que el alumnado prepara, junto con dos profesores, una obra de teatro a efectos de recaudar dinero para el viaje de final de curso. Preparar dicha obra, con el objetivo de que pueda ser representada en distintos municipios, requiere de una gran implicación, colaboración y participación de toda la comunidad educativa (alumnado, familias y profesorado), tanto dentro como fuera del horario lectivo asignado. Así pues, el compromiso de toda la comunidad resulta imprescindible.

En particular, esta experiencia se inició hace unos 15 años aproximadamente, y empezó como una representación teatral navideña, hasta convertirse en una de las actividades principales del centro. La implicación del alumnado de cuarto curso en dicha actividad es elevada, y aunque se desarrolla en la asignatura alternativa a la de Religión, lo que puede parecer una asignatura con poco peso curricular acaba proporcionando experiencias democráticas y participativas para toda la comunidad. Tal y como afirman los jóvenes:

ALUMNO 1: Es una actividad que tendría que ser obligatoria.

ALUMNA 1: Sí, sí, sí.

ALUMNO 2: Es que ayuda mucho a cohesionar el grupo, también a saber repartir tareas, hay muchas tareas en esto del teatro. También ayuda a saber trabajar en grupo y cosas así.

ALUMNA 1: Y de respeto porque, por ejemplo, cuando unos actuaban todo el mundo debía estar callado y esperando. Yo creo que esta actividad nos enseña como en la vida.

INVESTIGADORA: Se aprenden otras cosas aparte de...

ALUMNA 1: Sí, otras cosas aparte de catalán, castellano y todo eso.

ALUMNO 1: Es algo práctico.

En definitiva, el teatro promueve el trabajo con la comunidad, cohesionando el centro con el entorno y fortalece las relaciones entre familia, alumnado y profesorado. Singularmente, esta actividad la podemos situar, basándonos en la propuesta de Edelstein (2011), como una actividad que fomenta el aprendizaje a través y para la democracia respectivamente, ya que contribuye a la vivencia de formas de vida democráticas desde la participación en una actividad de carácter curricular, que sobrepasa los muros de la escuela y establece un vínculo con el entorno, en un contexto comunitario.

En el transcurso de los seis meses de la experiencia, el alumnado aprende a ser, a conocer y a hacer (Parareda Pallarès *et al.*, 2016), lo que le permite asumir un rol más activo en la toma de decisiones (decorados, personajes, escenografía...), mantener debates sobre cómo organizarse y distribuir las tareas (horas

de ensayo, coreografías, creación de vestuario, decorados...) o solucionar problemas y conflictos derivados de la planificación o el ensayo de la propia obra (qué hacer cuando hay alumnos que no se presentan cuando deberían o cuando otros no se han preparado su papel). Todo ello contribuye a fomentar su autonomía individual, pero sin perder el objetivo final y común, como es la realización de la obra.

De hecho, el alumnado puede participar de maneras distintas, como actores, técnicos de sonido o de iluminación, realizando los decorados, el vestuario o el *making of*, lo que permite atender a las individualidades y potencialidades de cada joven. Desde el momento en que el alumnado se compromete a formar parte de este proyecto empieza todo el proceso de toma de decisiones: qué obra se va a representar, el reparto de los papeles y tareas, la elaboración de los vestuarios y decorados, etc. Vinculando la participación del alumnado a los patrones de colaboración de Fielding (2012), se puede ubicar esta a medio camino entre el tercer y cuarto patrón, esto es, entre la coparticipación del alumnado en la indagación y el alumnado como creador de conocimiento, ya que el profesorado es el encargado de tomar las últimas decisiones —la elección de la obra definitiva o el reparto de los papeles, por ejemplo—, y de dejar claras las posibilidades y los límites de la participación de cada uno de los agentes implicados. No obstante, el alumnado también desempeña un papel activo, asumiendo roles de liderazgo con el apoyo del profesorado. Así pues, la voz de los jóvenes y su papel activo en todas las fases del teatro también son fundamentales para avanzar y desarrollar esta experiencia.

Para concluir, debemos señalar que, en esta propuesta, la dinámica educativa del centro, del profesorado, de las familias y del alumnado cambia por completo, pues se promueve y desarrolla una metodología más participativa en la que cada participante es una pieza clave para el buen funcionamiento, apreciándose una responsabilidad compartida en la guía, planificación y ejecución de la obra. En consecuencia, los agentes asumen un rol distinto al habitual y se ponen al servicio del proyecto compartido y de un currículo que promueve y afianza la relación con la comunidad. No obstante, aunque consideramos que esta experiencia favorece procesos democráticos y participativos, no tiene continuidad en el centro, porque solamente ocurre durante un semestre de cuarto curso. Si queremos que prácticas como estas impregnen el quehacer diario de un centro y lleguen a convertirse en un pilar fundamental del proyecto educativo, es necesario ampliar o exportar esta experiencia en formatos similares a otros cursos, donde la implicación y la colaboración de toda la comunidad educativa sea fundamental para avanzar hacia niveles de mayor calidad democrática.

CENTRO C. LOS GRUPOS DE TRABAJO COOPERATIVO  
COMO ESPACIO PARA VIVIR LA DEMOCRACIA;  
LA FUERZA DEL GRUPO POR UN OBJETIVO COMÚN

El centro C está ubicado en una población pequeña de la comarca de Osona, de unos 2500 habitantes aproximadamente, cercana a su capital. Este instituto es un centro reciente, ya que nació en el año 2010, y acoge a unos 250 estudiantes de ESO de distintos municipios vecinos.

El proyecto educativo del centro promueve el trabajo cooperativo en todas las materias curriculares, y tiene la voluntad de garantizar los valores propios de una sociedad democrática e inclusiva. Su principal objetivo es conseguir la mejora de los resultados académicos y un elevado grado de cohesión social en un contexto de equidad.

En este centro podemos destacar diferentes actividades, como el aprendizaje-servicio, los equipos de apoyo al profesorado o los grupos de trabajo cooperativo, en cuanto experiencias que fomentan la participación democrática en distintos procesos de enseñanza y aprendizaje. Concretamente, a continuación, vamos a desarrollar la experiencia de los grupos de trabajo cooperativo.

*Los grupos de trabajo cooperativo*

Esta estrategia metodológica consiste en organizar grupos de trabajo cooperativo dentro del aula. Cooperar significa, según Johnson y Johnson (1999), trabajar juntos para lograr objetivos comunes y compartidos, maximizando el propio aprendizaje y el de los demás. Pujolàs (2003) advierte sobre dos tópicos que hay que romper relativos a la estructura de aprendizaje cooperativo. El primero es que se trata de una metodología muy útil para enseñar y aprender practicando los contenidos relacionados con actitudes y valores como la cooperación, la solidaridad, etc., pero no tanto a la hora de enseñar y aprender contenidos académicos. Y el segundo es que el aprendizaje cooperativo beneficia al alumnado que tiene más dificultades, pero perjudica —o, al menos, no beneficia— al alumnado con más capacidad para aprender. En esta línea, el aprendizaje cooperativo corresponde a un grupo de procedimientos de enseñanza y aprendizaje que parten de la organización del aula en pequeños grupos mixtos y heterogéneos, donde el alumnado trabaja conjuntamente de manera coordinada para resolver tareas académicas y profundizar en sus aprendizajes (Farré-Riera, 2016).

Pujolàs (2003) hace un repaso de las potencialidades de la estructura de aprendizaje cooperativo a partir de las investigaciones más relevantes sobre la



temática, y destaca los siguientes aspectos que se relacionan directamente con el aprendizaje cooperativo: el rendimiento y/o productividad del alumnado; las relaciones interpersonales y la aceptación de las diferencias; la precisión en la consciencia de la perspectiva social; el desarrollo de la creatividad y de la autoestima; el entender la interdependencia, y, por último, la influencia mutua entre el rendimiento, la calidad de las relaciones interpersonales y la salud psicológica. Es así como el trabajo cooperativo contribuye al desarrollo de habilidades comunicativas, de trabajo en grupo y de flexibilidad en el pensamiento, según Kagan (1994). A continuación, se presenta la experiencia de trabajo cooperativo del instituto.

*El trabajo cooperativo: una oportunidad para vivir procesos participativos*

Esta experiencia se inició en el curso 2010-2011, impulsada por el equipo directivo y aceptada por todo el claustro, y afecta al conjunto de las áreas curriculares y los grupos, de 1.º a 4.º de ESO. Concretamente, el trabajo en grupos cooperativos promueve el valor de la diversidad y de la colaboración, por lo que pretende garantizar la equidad y la calidad educativa para todo el alumnado.

En el trabajo en grupos cooperativos el agrupamiento del alumnado es siempre de composición heterogénea, y se forman equipos de tres o cuatro personas para todas las áreas del currículo. Los docentes son los encargados de crear estos grupos y, para hacerlo, tienen en cuenta todas las capacidades y habilidades, así como los resultados académicos individuales y la sintonía entre los posibles miembros del grupo. Aunque, en principio, estos grupos son estables durante un trimestre, el profesorado se ocupa de valorar periódicamente su funcionamiento y, si es necesario, de proponer cambios. Así pues, esta experiencia requiere aprender a trabajar con personas distintas, con habilidades y capacidades diferentes, pero con un objetivo común y compartido entre todos los miembros del grupo.

El instituto ha apostado por esta estrategia metodológica con el objetivo de poder acceder a aprendizajes más complejos, mediante soluciones compartidas y consensuadas entre todos los miembros del grupo. Y, para lograrlo, se han replanteado ciertos elementos organizativos. En primer lugar, los horarios del instituto han sido modificados creando espacios temporales más amplios, a fin de fomentar un buen desarrollo del trabajo cooperativo; es decir, «el centro ha desarrollado una organización horaria en la que todas las materias se distribuyen de tal manera que siempre tienen una duración de dos horas —en lugar de

una hora, como es habitual— para poder desarrollar las competencias propias de los grupos cooperativos» (Parareda Pallarès *et al.*, 2016: 130), Además, todo el profesorado ha decidido ampliar las horas lectivas de docencia a efectos de crear grupos más reducidos, con un máximo de 20 alumnos y alumnas por clase, y así prestar una mayor atención a todas las individualidades.

Mediante esta experiencia se pretende desarrollar al máximo las capacidades y habilidades individuales de todo el alumnado, por lo que también es fundamental replantear el rol que asumen el profesorado y la evaluación. En el trabajo cooperativo, el profesorado adopta un papel de guía y acompañante del proceso educativo, lo que favorece un trabajo horizontal con el alumnado para la consecución de los objetivos. Aun así, los docentes siguen siendo los encargados de determinar los objetivos, los contenidos y la metodología de aprendizaje. Por otra parte, y en relación con la evaluación, el alumnado considera que le permite regular su propio proceso de aprendizaje, así como también valorar el trabajo de cada miembro del grupo de forma justa y equitativa.

En el instituto, pues, los grupos cooperativos vertebran todo el trabajo curricular y ofrecen oportunidades para que el alumnado pueda tomar decisiones, junto con el profesorado. Además, en esta experiencia predomina la tarea grupal ante la individual, por lo que las decisiones deben ser aceptadas y consensuadas por todos los miembros del grupo, mediante el diálogo y el debate. Tal y como afirman estas alumnas:

ALUMNA 1: Bueno, en los grupos cooperativos, todos tenemos un papel importante y podemos dar nuestra opinión, porque, cuando tenemos que decidir algo para hacer cualquier cosa con el grupo, todos pueden dar su opinión y se escucha.

ALUMNA 2: A todo el mundo se le dan bien cosas diferentes y siempre hay algo que uno sabe hacer mejor que otro.

El objetivo de dicha experiencia no solamente reside en conseguir una mayor solidez en los aprendizajes, sino también en experimentar y protagonizar momentos de participación democrática dentro del propio grupo. Así pues, y según la propuesta de Edelstein (2011), esta experiencia promueve el aprendizaje a través y para la democracia, ya que vertebra todo el trabajo curricular e implica a todo el alumnado y profesorado del centro, lo que les permite vivir procesos democráticos dentro de cada grupo de trabajo cooperativo.

Por todo ello, vemos que en este centro se fomenta la idea de corresponsabilidad y compromiso social, pues, aunque es el docente quien se ocupa de tomar las últimas decisiones pedagógicas y/o académicas, el alumnado es el

verdadero protagonista de sus aprendizajes. En este caso no podemos hablar de igualdad entre estos dos colectivos, pero sí de una interdependencia mucho mayor. Dicho esto, y en relación con los niveles de participación del alumnado, podemos situar esta experiencia básicamente entre el segundo y el tercer patrón de colaboración de Fielding (2012), dado que existe el diálogo, el debate y las relaciones más horizontales entre alumnado y profesorado.

El objetivo, por tanto, sería avanzar hacia unos mayores niveles de participación, en los que docentes y alumnado compartan el compromiso y la responsabilidad para el bien común, y se promuevan mayores procesos participativos para todo el alumnado y profesorado. En resumidas cuentas, la finalidad debe ser promover de forma transversal proyectos educativos que impregnen el quehacer diario del centro y permitan avanzar hacia mayores niveles de participación y democracia escolar.

#### CENTRO D. LAS ASAMBLEAS COMO ESPACIOS DE RECONOCIMIENTO PARA EL ALUMNADO

El Centro D es un instituto de la provincia de Girona, de titularidad pública, y que se encuentra en un municipio rural de menos de 10 000 habitantes. El instituto atiende aproximadamente a 300 alumnos de entre 12 y 16 años que estudian secundaria, tanto del mismo municipio como de otro vecino. Se fundó en el curso escolar 2007-2008 por un colectivo de profesores preocupados y decididos a cambiar el sistema organizativo y pedagógico de la ESO imperante en la escuela catalana, con la voluntad de construir un centro que fuera transformador del sistema.

Y así presenta un proyecto pedagógico sólido, con distintas herramientas que fomentan el aprendizaje de valores democráticos desde una mirada integral: el trabajo por proyectos, los «Buenos días», el consejo de los alumnos y las asambleas. En todos ellos prevalece la vivencia de valores democráticos como el respeto, la valoración del esfuerzo del alumnado o la reflexión. A continuación, se expone la experiencia de las asambleas, para dilucidar los puntos fuertes de la misma en su consecución hacia mayores niveles de democracia y participación escolar.

*Las asambleas: la voz del alumnado*

El concepto asamblea de clase hace referencia a un término con un gran valor pedagógico basado en la aportación de Célestin Freinet, ya que parte de su visión del aula como un organismo vivo y activo donde el alumnado es responsable de su gestión. Freinet (1996) sostiene que la escuela debe considerarse un taller de aprendizaje comunitario para los alumnos.

La asamblea es una metodología activa, participativa, inclusiva y democrática, en la que se establecen los puentes de comunicación entre docentes y alumnado. Tal y como afirma Puig (1998), las asambleas son espacios para que todo el alumnado, juntamente con el profesorado, pueda hablar y debatir sobre todo aquello que le afecta en su quehacer diario y que le permita optimizar el trabajo, la convivencia y el bienestar en el centro. Concretamente, a través del diálogo y el debate, guiado siempre por la figura del maestro (Freinet, 1996), se promueven espacios para fomentar la participación del alumnado por medio de la palabra, lo que permite desarrollar aspectos relacionados con la socialización, la expresión lingüística, la cooperación —como el vínculo con los iguales— y las capacidades cognitivas como la atención o la memoria.

Según Bolívar (2007: 24), «las asambleas de clase son el primer y mejor ámbito de educación en valores democráticos en la medida en que permiten, de modo directo, la deliberación y decisión en asuntos comunes». Así pues, la finalidad de las asambleas es ofrecer herramientas y valores democráticos, a la vez que estimular las capacidades y habilidades de relación, con el objetivo de construir el centro educativo en un escenario inclusivo y participativo (Sánchez, 1997). A continuación, se explica cómo se concreta esta metodología en dicho instituto.

*Las asambleas: un espacio de reconocimiento para el alumnado*

Las asambleas se llevan a cabo durante una hora a la semana para todos los grupos clase del instituto. Cada uno de ellos tiene un delegado o delegada, y estos son los que llevan el orden del día y dan los turnos de palabra para opinar y decidir sobre los aspectos que se debaten en cada sesión, con el apoyo del tutor, que asume un papel secundario o de guía si es necesario. Dicha presencia del tutor implica que, en ocasiones, las asambleas sean de tipo tutoriales, pues él ayuda en la gestión y dinamización del grupo. En este espacio los jóvenes reflexionan, opinan e incluso deciden sobre la configuración de los grupos cooperativos con los que trabajan en clase o sobre los lugares donde sentarse en el aula, entre otras cuestiones, y, a su vez, también debaten otros temas del

grupo o del centro. En todos los casos se prioriza el consenso en detrimento de las mayorías, como elemento central de la democracia escolar.

El profesorado entiende que la asamblea es una herramienta para el aprendizaje de la democracia y el reconocimiento de la voz del otro a través del consenso y no de la simple votación. Este hecho es interesante pedagógicamente hablando, ya que no sucede en todos los centros educativos, en la mayoría de los cuales se habla de votaciones y no de consensos como instrumento de toma de decisiones. El factor tiempo condiciona el desarrollo de las asambleas, pues la toma de decisiones es más elaborada y argumentada conforme se dispone de más tiempo para hacer el acompañamiento del alumnado hacia el aprendizaje de la participación democrática. El profesorado y las familias valoran positivamente la asamblea porque la entienden como un espacio para la libertad de expresión y opinión, es decir, como una práctica democrática que ayuda a resolver las cuestiones que afectan a sus hijos e hijas:

PROFESOR: Incluso algún profesor se ha encontrado con algún alumno que, en mitad de la clase, levanta la mano y dice: «Es que a mí me parece que esto no deberías hacerlo así, lo deberías hacer de otra manera». Y lo dice bien y respetuosamente, porque así se lo enseñamos.

Si analizamos la asamblea según la propuesta de Edelstein (2011), vemos que esta práctica promueve el aprendizaje a través de la democracia y el aprendizaje para la democracia, respectivamente. Por un lado, la asamblea se concibe como una herramienta de aprendizaje participativa desde la que se ofrecen y se viven experiencias democráticas que permiten adquirir hábitos democráticos y sostenibles. Por otro lado, y siguiendo con Edelstein (2011), en la asamblea los mismos estudiantes lideran los espacios dotándolos de sentido y utilidad con metodologías de autogobierno, para favorecer vínculos con el entorno y el contexto comunitario. Es un aprendizaje para la democracia, porque el alumnado vive desde su propio yo actividades basadas en el autogobierno democrático del centro. En este escenario toman decisiones tanto de aula como de instituto. El alumnado nos cuenta cómo se siente al respecto:

INVESTIGADORA: ¿En qué lugar físico os sentís más como protagonistas? ¿Dónde se os reconoce más la voz?

ALUMNO: En las clases de tutoría todos tenemos derecho a participar y, si tenemos un rato y alguien quiere levantar la mano y proponer un tema que no está bien, la profesora siempre dice que sí para ayudar a arreglar ese problema.

De acuerdo con la propuesta de Fielding (2012), la asamblea como metodología de aprendizaje se puede situar entre el cuarto y el quinto patrón de colaboración, ya que el alumnado asume el rol de liderazgo y se fomenta la indagación conjunta con el profesorado sobre temas que afectan a todos por igual. En el espacio de la asamblea, pues, se trabaja junto con el docente para decidir sobre qué temáticas ocupan y preocupan al colectivo del alumnado. Este hecho implica un incremento en la motivación de los jóvenes para colaborar con el equipo docente, en particular, y para incrementar su participación y motivación en el centro, en general.

Ejemplos de estas prácticas los encontramos en los procesos de evaluación donde hay un diálogo consensuado entre alumnado y profesorado, así como expresiones críticas de cómo se imparte la docencia en el contexto social y cultural actual.

#### CENTRO E. EL PARLAMENTO VERDE: UN ESPACIO PARA VIVIR Y POTENCIAR LA CULTURA DEMOCRÁTICA

El Centro E se halla ubicado en una ciudad de 34 000 habitantes de la provincia de Girona. Tiene más de 500 alumnos y alumnas, y ofrece dos líneas de educación infantil, primaria y secundaria, además de ciclos formativos profesionales. Este centro forma parte de un proyecto pedagógico más amplio y relacionado con movimientos religiosos internacionales, por lo que sus acciones y metodologías siguen los parámetros que marca la estructura jerárquica de un orden mayor.

En este sentido, el centro se rige por algunos principios filosóficos y religiosos muy definidos. En primer lugar, se compromete a formar alumnos con capacidad de desarrollar su plena personalidad, de actuar para mejorar la sociedad y de construir conocimiento. En su ideario, expresa asimismo la necesidad de implicación del equipo docente como eje vertebrador de su quehacer diario, bajo el paradigma de la investigación-acción, para pensar y repensar continuamente la propia práctica profesional. En segundo lugar, el centro valora el trabajo en equipo y los grupos cooperativos como las mejores herramientas para la formación en la cultura democrática, el pensamiento y las acciones comunes y la capacidad de consensuar acuerdos. Entre dichos proyectos, destacamos el Proyecto Asamblea, el Proyecto Pastoral y el Proyecto Parlamento Verde. A continuación, se exponen algunas particularidades de este último proyecto, así como las herramientas que usan para implementarlo.

### *El Parlamento Verde*

Son muchos los centros educativos que han impulsado órganos de gobierno donde se promueve una participación democrática de todos los miembros de la comunidad educativa, como es el caso del Parlamento Verde. No obstante, y si se reflexiona sobre el origen de dichos órganos, es imposible no acordarnos de diferentes instituciones políticas, como el Parlamento Europeo (véase Unión Europea, 2017) o la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa (véase Consejo de Europa, 2014), y de la gran labor que desempeñan a la hora de defender los valores compartidos de los derechos humanos, la democracia y el Estado de derecho.

Así pues, muchas de las experiencias educativas que se impulsan en los centros parten de estos órganos de gobierno con el fin de promover procesos democráticos y participativos para tomar decisiones que afectan al quehacer diario del centro. La experiencia que se presenta a continuación, el Parlamento Verde, tiene como objetivo preservar el centro escolar dentro de los parámetros de las denominadas Escuelas Verdes, distinción otorgada por el Departamento de Territorio y Sostenibilidad (2017) de la Generalitat de Catalunya a aquellos centros de educación primaria y secundaria que potencian acciones en relación con el cuidado del medio ambiente.

Las Escuelas Verdes son el conjunto de centros educativos que mantienen el compromiso de innovar, incluir, sistematizar y organizar acciones educativas con la finalidad de afrontar, desde la educación, los nuevos retos y valores de la sostenibilidad. Además, tienen la responsabilidad de incorporar acciones de sostenibilidad y sensibilización en pro del medio ambiente en todos los ámbitos de la vida en el centro: el currículo, la gestión, las relaciones con el entorno, los materiales y los espacios. Actualmente, y según el Departamento de Territorio y Sostenibilidad (2017), en Cataluña hay 640 centros con el distintivo de Escuela Verde (566 con el distintivo ya otorgado y 74 en proceso de formación). Por tanto, el Parlamento Verde es un equipo interdisciplinar que trabaja para conseguir los objetivos generales del proyecto de las Escuelas Verdes, y que además plantea propuestas de proyectos compartidos y contextualizados según las necesidades del municipio en que se ubica.

### *El Parlamento Verde: posibilitador del aprendizaje de la cultura democrática*

El proyecto del Parlamento Verde es una de las experiencias de mayor participación por parte del alumnado del centro. Las decisiones tomadas por él re-

quieren un mínimo del 20% del apoyo de todo el profesorado del claustro para la implementación de los acuerdos dentro del aula, y también se precisa la creación de un Comité Ambiental que, como equipo implementador, dinamice y supervise las decisiones del Parlamento y los compromisos adoptados. Dicho comité también está integrado por alumnado, equipo docente y familias. Tanto la configuración del equipo legislativo (Parlamento Verde) como la del equipo ejecutor (Comité Ambiental) deben ser refrendadas y aprobadas por el equipo directivo y el consejo escolar del centro. El Parlamento Verde elabora y revisa cada cuatro años su plan de actuación para la educación para la sostenibilidad. Este plan es un documento que recoge los resultados de la diagnosis del centro, los objetivos estratégicos y la priorización de estos, y determina las acciones preferentes que han de abordarse, así como las claves para su evaluación. Además, estas directrices interpelan al alumnado y al profesorado, e impregnan toda la documentación del centro (proyecto educativo, programación general anual, estatutos de la asociación de madres y padres del centro, actividades extraescolares y de comedor, etc.), para revisar y analizar anualmente las experiencias democráticas y adquirir los hábitos para ejercerla correctamente. La elaboración del plan de actuación fuerza el aprendizaje de la democracia en un sentido amplio, enseñando a los miembros del Parlamento a diseñar y recorrer rutas de participación e inclusión.

Así pues, y según la propuesta de Edelstein (2011), la experiencia del Parlamento Verde promueve el aprendizaje a través de la democracia y el aprendizaje para la democracia. En primer lugar, se constata que se trata de una experiencia democrática en la que se adquieren, además de contenidos relacionados con la educación cívica, el medio ambiente y la sostenibilidad, hábitos y actitudes de participación democrática en su seno. En segundo lugar, el Parlamento Verde es considerado un escenario donde se cuidan las relaciones con el entorno próximo y el contexto, ya que la intervención de las acciones y sus consecuencias impactan directamente en el contexto inmediato donde se sitúa el centro. Para Edelstein, asimismo, el aprendizaje para la democracia debe incluir la construcción y el desarrollo de formas de vida basadas en la cooperación y la participación en contextos locales, nacionales y transnacionales. En este sentido, el profesorado de este centro E ejerce un rol de acompañante-gestor para algunas de las acciones que deben ser implementadas fuera de las aulas y en el territorio. A la vez, el docente, estima que es una experiencia de éxito democrático, también para el contexto local, por diferentes razones: *a)* las decisiones y gestiones que se deciden en él son actividades relacionadas con el proyecto educativo del propio centro y con su ideario, y no solo con los órganos estandarizados de gobierno; *b)* el Parlamento Verde se muestra flexible a la



hora de diseñar y crear fórmulas organizadas y creativas para hacer frente a la diversidad de situaciones que ofrece el contexto comunitario; c) finalmente, y coincidiendo con la visión del alumnado, los docentes consideran los equipos estables y con conocimiento profundo del proyecto educativo una de las claves del éxito del trabajo para la democracia, pues son, a la vez, conocedores del territorio.

El éxito democrático del Parlamento Verde no solo depende de su arraigo en el territorio, sino también de los diferentes niveles de participación que describen sus agentes. Según Fielding (2012), se puede situar la experiencia del Parlamento Verde entre el cuarto y el quinto patrón de colaboración, a sabiendas de que los alumnos asumen el rol de liderazgo durante la asamblea con el apoyo activo por parte del profesorado y se promueve la indagación conjunta. Además, el alumnado es considerado como coautor, y se toman las decisiones de forma compartida y cooperativa junto con el profesorado.

El Parlamento Verde, por su flexibilidad metodológica, facilita que el alumnado desempeñe diferentes papeles y protagonismos en relación con la indagación y la creación de contenidos, siempre con el profesor como promotor de la igualdad en la indagación conjunta. El alumnado miembro del Parlamento Verde considera que la experiencia de participar y colaborar en dicho órgano es gratificante, aunque reconoce y acepta que las decisiones últimas sobre cómo gestionar la Escuela Verde pasen por el equipo directivo y el consejo escolar. Juzga positivamente que el equipo de docentes que forma parte del Parlamento sea un equipo estable y cohesionado, hecho que incide directamente en el ambiente de confianza para proponer, indagar, debatir y votar ciertas decisiones sobre la gestión de la Escuela Verde. El alumnado valora, asimismo, que el Comité Ambiental esté integrado por pocos miembros, haciendo así más fácil sus funciones y sus tareas de indagación del conocimiento, capacidad de escucha y delegación de responsabilidades.

Esta facilidad a la hora de desarrollar funciones propicia que, en el Parlamento Verde, y desde el marco del quinto patrón de colaboración de Fielding (2012), los alumnos sean coautores y se promuevan valores como la empatía, la libertad de expresión y decisión, y la inclusión. En el núcleo del Parlamento se trabaja con el objetivo final de contar con un sistema de control equilibrado de normativas iguales para todos los miembros de la comunidad educativa. A su vez, las familias ven en el Parlamento un espacio informal de participación, donde se establecen redes de relaciones personales y puentes de comunicación que, de otra forma, sería muy difícil fomentar. Critican, eso sí, que aquellas familias participantes siempre acaban siendo las más activas e implicadas de la escuela, dificultando así el afloramiento de las voces de otras familias.

Para terminar, cabe destacar que tanto el profesorado como el equipo directivo consideran que la cultura democrática es un proceso que se enseña progresivamente y desde los diferentes niveles educativos (infantil, primaria y secundaria), por lo que afirman que el Parlamento Verde es una experiencia de participación democrática, ya que fomenta la responsabilidad y el compromiso hacia la inclusión de todos los miembros del centro.

## A MODO DE CONCLUSIÓN

Llegados a este punto, y una vez expuestas y analizadas las diferentes experiencias concretas de los cinco centros, se evidencian algunas fortalezas y resistencias para desarrollar prácticas pedagógicas participativas que favorezcan la democracia y garanticen la cohesión con la comunidad y la inclusión de todo el alumnado, el profesorado y las familias.

El análisis de las cinco experiencias ha mostrado que hay diversos grados en la implementación de los procesos democráticos y participativos en el contexto escolar. Por un lado, se pueden distinguir aquellas actividades que vehiculan la democracia a través de algunas propuestas específicas de participación, como se ha podido ver con la experiencia del aprendizaje-servicio (Centro A), el teatro (Centro B) y el Parlamento Verde (Centro E). Por otro lado, las experiencias de los grupos de trabajo cooperativo (Centro C) y las asambleas (Centro D) se aproximan a dichos aprendizajes desde una perspectiva de centro, ya que impregnan todo el quehacer de la escuela. Así pues, el análisis de estas cinco experiencias nos ha permitido entender mejor qué aportan a la calidad democrática y participativa en los centros donde se desarrollan, con el objetivo de:

- a) Vivir la democracia en la institución escolar.
- b) Promover la inclusión del alumnado más vulnerable en las dinámicas del centro.
- c) Fortalecer la cohesión de la comunidad educativa con prácticas democráticas y metodologías participativas en los centros.

A continuación, se relacionan las diferentes experiencias con los indicadores de democracia inclusiva en los centros de secundaria expuestos en la parte inicial del capítulo, a fin de comprender cómo estas contribuyen a su consecución.

En la primera experiencia, hemos visto cómo los proyectos de aprendizaje-servicio (ApS) promueven la educación democrática, pues requieren de la co-

laboración del alumnado y del profesorado, así como de la implicación de otros miembros del entorno más cercano, en este caso, las personas ancianas del barrio. Los alumnos tienen la posibilidad de experimentar en primera persona formas de vida democráticas. En la segunda experiencia analizada, el teatro se ha convertido en un escenario ideal para la participación democrática en la comunidad, con la implicación del alumnado, el profesorado y las familias. A través de dicha experiencia los chicos y las chicas han sido protagonistas de formas de vida democráticas. Además, el trabajo con la comunidad ha permitido cohesionar el centro con el entorno y fortalecer las relaciones con las familias. En relación con los grupos de trabajo cooperativo examinados en tercer lugar, y teniendo en cuenta que los alumnos aprenden a trabajar de forma solidaria con los compañeros por una meta común, dicha experiencia ha generado espacios grupales. En el caso de las asambleas, se ha podido constatar que tienen como objetivo crear espacios de participación y reconocimiento para todo el alumnado; en ellas, chicos y chicas actúan como informantes activos y el profesorado propicia el diálogo y el debate con ellos para profundizar en los aprendizajes y para tomar decisiones pedagógicas y/o académicas. En dicha experiencia son los propios alumnos los que lideran los espacios dotándolos de sentido y utilidad, por lo que se favorece el aprendizaje a través de la democracia y para la democracia. Finalmente, la quinta experiencia, el Parlamento Verde, tenía como objeto vivir y potenciar la cultura democrática del centro y del alumnado en primera persona, tomando estas decisiones de forma conjunta con el profesorado.

Para terminar, cabe añadir que se vislumbran diferencias entre las diversas experiencias expuestas, pero el punto concordante entre todas ellas es el papel activo por parte del alumnado. Es decir, el análisis de estas experiencias nos permite evidenciar que los centros que generan más espacios en los que los distintos miembros de la comunidad educativa y del entorno desarrollan y viven procesos democráticos a través de actividades y metodologías de aprendizaje participativas, son centros donde los espacios de debate, de opinión y de toma de decisiones por parte del alumnado ocupan un lugar central en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este capítulo ha pretendido visibilizar estos espacios democráticos y dar a conocer estas experiencias con el fin de que se puedan transferir a otros centros de secundaria y, de este modo, propagar la vivencia de la democracia entre los más jóvenes.

## BIBLIOGRAFÍA

- BIESTA, G.; LAWY, R.; KELLY, N. (2009). «Understanding young people's citizenship learning in everyday life: The role of contexts, relationships and dispositions». *Education, Citizenship and Social Justice*, vol. 4, núm. 1, p. 5-24. [También disponible en línea, DOI: 10.1177/1746197908099374].
- BOLÍVAR, A. (2007). «Ciudadanía democrática y comunitaria». En: BOLÍVAR, A. / GUARRO, A. (coords.). *Educación y cultura democráticas*. Madrid: Wolters Kluwer, p. 13-34.
- CELIO, C.I.; DURLAK, J.; DYMNIKI, A. (2011). «A Meta-analysis of the Impact of Service-Learning on Students». *Journal of Experiential Education*, vol. 34, núm. 2, p. 164-181.
- CENTRO PROMOTOR DE APRENDIZAJE-SERVICIO (2017). *Què és l'APS?* [en línea]. Disponible en: [www.aprenentatgeservei.cat](http://www.aprenentatgeservei.cat) [Consulta: 2 mayo 2017].
- CONSEJO DE EUROPA (2014). *Parliamentary Assembly. The Democratic Conscience of Greater Europe* [en línea]. Disponible en: [http://website-pace.net/en\\_GB/web/apce/in-brief](http://website-pace.net/en_GB/web/apce/in-brief) [Consulta: 17 julio 2017].
- CROUCH, C. (2004). *Post democracy*. Londres: Polity.
- DEPARTAMENTO DE TERRITORIO Y SOSTENIBILIDAD (2017). *El programa escoles verdes* [en línea]. Disponible en: [http://mediambient.gencat.cat/ca/05\\_ambits\\_dactua/cio/educacio\\_i\\_sostenibilitat/educacio\\_per\\_a\\_la\\_sostenibilitat/escoles\\_verdes/el\\_programa\\_escoles\\_verdes/](http://mediambient.gencat.cat/ca/05_ambits_dactua/cio/educacio_i_sostenibilitat/educacio_per_a_la_sostenibilitat/escoles_verdes/el_programa_escoles_verdes/) [Consulta: 16 julio 2017].
- DEWEY, J. (1916). *Democracy and Education. The Early Works of John Dewey*. Carbondale, IL (EE. UU.): Southern Illinois University Press.
- (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- EDELSTEIN, W. (2011). «Education for democracy: Reasons and strategies». *European Journal of Education*, vol. 46, núm. 1, p. 127-137. [También disponible en línea, DOI: 10.1111/j.1465-3435.2010.01463.x].
- FARRÉ-RIERA, L. (2016). «La participació de l'alumnat de secundària en pràctiques democràtiques i inclusives: un estudi de cas». *Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades*, vol. 5, núm. 2, p. 73-94.
- FEU, J.; PRIETO, Ò.; SIMÓ, N. (2016). «¿Qué es una escuela verdaderamente democrática?». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 465, p. 90-97.
- FIELDING, M. (2012). «Beyond student voice: Patterns of partnership and the demands of deep democracy». *Revista de Educación*, vol. 359, núm. 2, p. 45-65. [También disponible en línea, DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-359].
- FREINET, C. (1996). *La escuela moderna francesa: guía práctica para la organización material, técnica y pedagógica de la escuela popular*. Madrid: Morata.
- FURCO, A. (1996). «Service-learning: A balanced approach to experiential education». En: TAYLOR, B. / CORPORATION FOR NATIONAL SERVICE (eds.). *Expanding Boundaries: Serving and Learning*. Washington, DC (EE. UU.): Corporation for National Service, p. 2-6.

- GUILLÉN, M.A. (2009). *El teatro como estrategia psicopedagógica para favorecer la inclusión de niños preescolares* [en línea]. Disponible en: [www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_01/ponencias/1007-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_01/ponencias/1007-F.pdf) [Consulta: 15 noviembre 2017].
- JOHNSON, D.; JOHNSON, R. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje*. Argentina: Aique.
- KAGAN, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente, CA (EE. UU.): Resources for Teachers.
- MOTOS, T. (2009). «Construyendo ciudadanía creativamente: el teatro legislativo de Augusto Boal». *Revista Internacional de Creatividad Aplicada Total*, núm. 11, p. 5-11.
- PARARÉDA PALLARÈS, A., *et al.* (2016). «La complejidad de vivir la ciudadanía en el aula: análisis en cuatro centros de secundaria». *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, vol. 5, núm. 1, p. 121-138.
- PUIG, J.M. (1998). «Las asambleas de clase o cómo hacer cosas con las palabras». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 73-74, p. 47-50.
- PUJOLÀS, P. (2003). *Aprender junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo.
- SÁNCHEZ, C. (1997). *La cooperación en educación infantil*. La Coruña: Universidad de La Coruña.
- SUBIRÀ, M.; SITJÀ, G. (2002). «El teatro, un instrumento para el aprendizaje». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 310, p. 26-28.
- UNIÓN EUROPEA (2017). *Parlamento Europeo* [en línea]. Disponible en: [https://europa.eu/european-union/about-eu/institutions-bodies/european-parliament\\_es](https://europa.eu/european-union/about-eu/institutions-bodies/european-parliament_es) [Consulta: 17 julio 2017].



# LA DEMOCRACIA ESCOLAR DESDE LAS VOCES DEL ALUMNADO: GOBERNANZA Y HABITANZA

MAR BENEYTO SEOANE

ALBA PARAREDA PALLARÈS

ITXASO TELLADO RUIZ DE GAUNA

Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya

## INTRODUCCIÓN

Trazamos el presente capítulo a partir de los resultados de la investigación «Demoskole. Democracia, participación y educación inclusiva en los centros educativos de secundaria», centrada en analizar los discursos y las prácticas de los agentes educativos (docentes, alumnado y familias) respecto a la participación y la vivencia de la democracia en los centros de secundaria. Concretamente, en este capítulo, abordamos la perspectiva del alumnado en cuanto a sus posibilidades de participación desde las dimensiones de la gobernanza y la habitanza.

Para ello, en primer lugar, exponemos qué significa participar, partiendo de la Convención de los Derechos del Niño (1989) y de los tipos de participación que pueden tener lugar. En segundo lugar, reflexionamos sobre la dimensión de gobernanza y los retos que plantea. En tercer lugar, abordamos la dimensión de habitanza y cómo esta es comprendida desde una perspectiva democrática. El cuarto y quinto apartado los dedicamos a la exposición de los resultados y al análisis de estos, conectándolos con la idea que tiene el alumnado en torno a la participación. En el sexto apartado, apuntamos algunas conclusiones respecto al foco del capítulo y proponemos nuevos horizontes para la vivencia de la democracia escolar.

Un elemento que destaca de este capítulo es la noción de voz y, por lo tanto, cómo las voces de los estudiantes se ponen en valor. El concepto de voz o voces en relación con la infancia y la juventud emerge de dos convicciones: que hacen referencia a personas con capacidad para expresarse y que tienen el derecho a hacerlo y a ser escuchadas. Esto se traduce en que niños, niñas y jóvenes puedan «expresar su opinión» o, como diría Thomson (2008: 4), «having a say».

Desde esta perspectiva de las voces del alumnado, pues, articulamos el siguiente texto.

## APUNTES SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE LOS JÓVENES

En este apartado abordamos cuál es el punto de partida según el cual se legitima la participación de la infancia y la juventud en cuantos espacios habitan, y al mismo tiempo situamos distintos tipos y niveles de participación de acuerdo con las definiciones de Hart (1992, 2001), Simovska (2004, 2007) y Messiou (2012).

### *La Convención de los Derechos del Niño en el contexto escolar*

Hablar de participación y juventud nos remite a la Convención de los Derechos del Niño (1989) (en adelante, CDN). Tal y como afirma Blitzer-Golombek (2009), a partir de dicho documento se reconoce la voz y la capacidad de niños y niñas para participar como actores sociales. De hecho, es en la CDN, en concreto en los artículos 12 y 13, donde se proclama la libertad de la infancia y la juventud para expresar de forma libre su propia opinión en las cuestiones que les afectan y para reivindicar la oportunidad de ser escuchados (Hart, 2001). Esto significa poder participar y opinar en cuantos procesos estén implicados: como hijos en el ámbito familiar, como compañeros o voluntarios en el ámbito del tiempo libre o municipal, o como alumnos en el ámbito escolar. Así lo recogen los artículos 12 y 13 de la CDN:

#### Artículo 12

1. Los Estados partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.
2. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional.

#### Artículo 13

1. El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.
2. El ejercicio de tal derecho podrá estar sujeto a ciertas restricciones, que serán únicamente las que la ley prevea y sean necesarias: *a)* para el respeto de los de-



rechos o la reputación de los demás; o *b*) para la protección de la seguridad nacional o el orden público o para proteger la salud o la moral públicas.

No obstante, aunque existe un marco legal que ampara los derechos de participación, opinión e implicación en los procesos de toma de decisiones de la infancia y la juventud, este no garantiza que tales derechos se den a conocer a los propios protagonistas —muchas veces desconocedores de los mismos—, se respeten siempre, o se ofrezcan las oportunidades necesarias para que, efectivamente, los ejerzan en su cotidianidad, por ejemplo, en el contexto escolar. A la vez, cabe destacar que, en ocasiones, el alumnado no se reconoce a sí mismo como agente capaz de tomar decisiones para influir en el funcionamiento del centro o en las dinámicas escolares:

Por consiguiente, hay un currículo oculto del alumnado, que carece de autonomía moral; es decir, una construcción de los alumnos y las alumnas en la que no se puede gestionar sin las personas adultas ni sin reglas explícitas y en la que tampoco es posible su participación en la toma de decisiones reales de la escuela ni del aula debido a una incompetencia infantil (Thornberg, Elvstrand, 2012: 49).

### *Diversos niveles y tipos de participación*

Participar en los procesos de toma de decisiones puede traducirse, a su vez, en múltiples formas de participación. Hart (2001) articula ocho niveles que le permiten identificar cómo es la participación infantil y juvenil: desde una participación nula (manipulación y decoración), pasando por una participación simbólica (*token or rhetoric*), hasta modelos de participación genuina (del nivel 4 al 8). Véase el cuadro 1.

Otros autores también identifican distintas formas de participar. Simovska (2004, 2007), en la misma línea que Hart (1992), habla de participación simbólica (*token*) versus participación genuina (*genuine*). De forma similar se expresa Messiou (2012) cuando afirma que escuchar verdaderamente a niños y jóvenes significa huir de formas simbólicas (*tokenistic*) de comprometerse con la voz de los estudiantes y con la confianza de los adultos en que aquellos tienen algo que decir. Según Messiou, los docentes han de ser capaces de cuestionarse lo que consideran que es lo correcto. Por ello, escuchar y comprometerse con la voz del alumnado, con sus opiniones y lo que quieren comunicar en relación con su experiencia escolar representa un reto importante (Messiou, 2012).

## CUADRO 1. Escala de participación infantil-juvenil

1. Manipulación	Los adultos usan las voces de los niños y niñas para transmitir sus mensajes.
2. Decoración	Los niños y niñas desconocen, o conocen muy poco, el motivo de la acción en la que participan y tampoco colaboran en su organización.
3. Actuación simbólica	Aparentemente los niños y niñas tienen voz o parecen ser los promotores de la acción, pero no tienen posibilidad de elegir el tema ni tampoco de expresar sus opiniones.
4. Designado pero informado	Los niños y niñas son utilizados para llevar a cabo una acción, pero son informados de su finalidad.
5. Consultado e informado	Las personas adultas diseñan y dirigen los proyectos o propuestas; los niños y niñas comprenden el proceso, son consultados y sus opiniones se escuchan y se tienen en cuenta.
6. Iniciado por una persona adulta, con decisiones compartidas con los niños y niñas	Las acciones se inician por parte de las personas adultas, pero las decisiones se comparten y consensúan con los niños y niñas.
7. Iniciado y dirigido por niños y niñas	Son los niños y niñas quienes inician la acción y la dirigen.
8. Iniciado por niños y niñas, con decisiones compartidas con las personas adultas	Son los niños y niñas quienes dirigen la acción y, a la vez, comparten con los adultos el proceso emprendido.

Fuente: Hart, 2001: 41-46 (adaptado).

Así pues, podemos preguntarnos, ¿qué indicadores debería tener en cuenta un centro educativo que quisiera garantizar una participación auténtica o genuina del alumnado? De acuerdo con lo apuntado anteriormente:

- En primer lugar, debería dar a conocer los derechos que amparan la participación del alumnado. Pero no solamente darlos a conocer, sino velar para que estos derechos puedan ser ejercidos de forma efectiva por parte del alumnado.
- En segundo lugar, y en consonancia con dichos derechos, debería promover fórmulas de participación enmarcadas entre los niveles cuatro y ocho de la propuesta de Hart (1992). Es decir, fórmulas que fomenten una participación genuina o auténtica (Hart, 1992; Simovska, 2004, 2007) evitan-

do, a su vez, cualquier forma de participación en la cual utilicen las voces de la juventud para fines que desconozcan o sobre los que no se les haya consultado.

#### «SOBRE ORGANIZARSE Y DECIDIR»: IDEAS EN TORNO A LA GOBERNANZA ESCOLAR

Hablar de gobernanza escolar desde una perspectiva democrática significa principalmente hablar de órganos de participación y de objetos de discusión; esto es, de estructuras y de estrategias que permiten (con)vivir en democracia.

Cuando hablamos de los órganos de participación lo hacemos en referencia a aquellas estructuras y organizaciones que articulan la toma de decisiones. De entre estos órganos, distinguimos dos tipos de estructuras y organizaciones: los órganos estandarizados y los no estandarizados (Feu *et al.*, 2016).

#### *Órganos de participación estandarizados y órganos no estandarizados*

Por un lado, los órganos estandarizados aluden a aquellas estructuras y organizaciones para la toma de decisiones que están reguladas y sistematizadas, en el sentido de que presentan una estructura formal (son reconocidas legislativamente y disponen de directrices y normas), espacial (tienen un sitio de encuentro determinado) y temporal (existe una periodicidad de encuentro). En este tipo de órganos, al alumnado le corresponden tres tipos de presencia: la compartida con otros agentes, como es el caso, entre otros, de los docentes o las familias (consejo escolar, consejo de alumnos); aquella donde el alumnado es el único protagonista (por ejemplo, la asamblea de alumnos), y la no presencia (claustró o AMPA).

Por otro lado, y en contraposición a los anteriores, los órganos no estandarizados tienen que ver con estructuras y organizaciones que no están ni reguladas ni sistematizadas, sino que se distinguen por su carácter volátil e informal. Ello hace compleja la tarea de identificación y definición de este tipo de órganos de participación. Se trata de estructuras flexibles, abiertas y adaptativas a cada momento y situación, con un carácter claramente dinámico. A diferencia de las estructuras anteriores, este tipo de órganos, al no disponer de un espacio determinado y al no organizarse según un horario concreto, acostumbran a no tener denominación concreta; cada centro crea sus propios órganos no estan-

darizados respondiendo a necesidades e intereses de cada momento. Estos órganos son los espacios de toma de decisiones que se dan en el patio, en los pasillos, en la calle, a través de dispositivos móviles...; espacios de decisión indeterminados, fruto de las relaciones interpersonales.

### *Objetos de discusión de los espacios de gobernanza*

Los objetos de discusión de los espacios de gobernanza escolar son aquello sobre lo que se habla, se consensúa, se vota y se decide en los distintos órganos de participación; es decir, los temas de interés sobre los cuales los diversos agentes escolares (alumnado, docentes, familias y otros) hablan y deciden. Al igual que en los órganos de participación, encontramos diferentes objetos de discusión según la forma que toman y la importancia que los agentes les dan, según la periodicidad con la cual son tratados y según el tema de discusión que ocupan.

En cuanto a su forma e importancia atribuida, algunos objetos de discusión son tratados solo por el profesorado, otros entre docentes y alumnado, y otros por toda la comunidad escolar implicada.

Respecto a su periodicidad, hallamos objetos de discusión que se tratan y discuten con cierta frecuencia, ya sea anual o mensual (fiestas escolares, excursiones, comedor escolar, horario docente, entre otros), y objetos de discusión que surgen espontáneamente intentando dar respuesta a necesidades del momento (nuevo horario escolar, entradas y salidas del centro, conflictos entre el alumnado, etc.).

Por último, y en relación con los temas de discusión, estos son tan variados como situaciones se pueden dar en los centros. En este sentido, los temas de discusión se caracterizan por ser diversos, dinámicos y por atender a necesidades escolares.

Aunque la gobernanza escolar (estructuras y órganos) es un elemento clave para la escuela democrática, la existencia solo de esta no garantiza una plena (con)vivencia democrática, es decir, no asegura que el alumnado sea escuchado, valorado, reconocido y participe en la institución escolar. Para que este devenga un agente participativo real y de cambio en la escuela, la habitanza es el otro aspecto fundamental para que una democracia escolar sea posible o, como dice Barber (2003), para que se dé una democracia «fuerte». En definitiva, la democracia escolar necesita de estructuras y órganos de participación, pero, a su vez, también precisa de unas vivencias y relaciones democráticas.

## REFLEXIONES EN TORNO A LA HABITANZA

Cuando pensamos en la habitanza, lo hacemos en referencia a cómo se construye y vive la democracia. En otros términos, hablar de habitanza es hablar del clima escolar, de las relaciones interpersonales, del espacio para la democracia y de cómo es este espacio, de los recursos humanos y materiales que se destinan a la democracia, y de aquellas actividades y dinámicas que se llevan a cabo en el centro para que toda la comunidad, o parte de esta, se sienta bien en el centro (Feu, Prieto, Simó, 2016).

*«Sentirse parte de»*

La habitanza tiene que ver con una amplia variedad de elementos. Según Simó, Parareda y Domingo (2016), la democracia se vincula sobre todo con el «sentirse partícipe de» y con las relaciones interpersonales. Este argumento se sustenta en las aportaciones de John-Akinola, Gavin, O'Higgins y Gabhainn (2014), y de Thornberg y Elvstrand (2012), que explican que los estudiantes hacen énfasis en las relaciones interpersonales y el sentimiento de pertenencia como aspectos clave para participar en la dinámica escolar, más que en implicarse en procesos de toma de decisiones. Es decir, según el estudio de estos autores (John-Akinola *et al.*, 2014), el alumnado asocia su participación con las relaciones interpersonales y el «sentirse parte de», y no tanto con el hecho de decidir propiamente.

Thornberg y Elvstrand (2012) lo explican de forma similar. En su opinión, la juventud relaciona participar con sentirse partícipe, en la medida en que se saben parte de algo; su sentimiento de participación está vinculado, pues, al de sentirse parte. La participación no tiene que ver tanto con un resultado, sino más bien con relaciones, confianza e interacción. De ahí que estos autores sostengan que, de acuerdo con su investigación, la visión de los niños y las niñas en relación con su participación en la escuela está intrínsecamente conectada con sus sentimientos de participación. Es precisamente este sentimiento de pertenencia, de sentirse partícipe, creado y construido a través de relaciones interpersonales, el que conduce a una mayor implicación de los jóvenes en los procesos de participación y deliberación de la escuela (John-Akinola *et al.*, 2014).

Así pues, consideramos la participación como un proceso, no un resultado, donde las relaciones interpersonales juegan un papel importante para el establecimiento de la confianza necesaria para avanzar y fortalecer la democracia escolar (Simó, Parareda, Domingo, 2016).

*Las voces y el poder del alumnado  
en los procesos de toma de decisiones*

Pero ¿cómo es este «sentirse parte de»? ¿Y las relaciones interpersonales para la vivencia de la democracia? Veamos el lugar que ocupa y el que podría ocupar el alumnado en la toma de decisiones. Michael Schratz (2005) y Ulf Blossing (2005) escribían sendos artículos preguntándose si los estudiantes debían poder tomar decisiones sobre cambios en la escuela. Michael Schratz (2005) respondía que sí, pero que había que ofrecerles las herramientas adecuadas para hacerlo. Schratz apuntaba también que, mientras en su mundo social las personas jóvenes son capaces de tomar decisiones —de hecho, no únicamente son capaces, sino que las toman diariamente, por tanto, asumen responsabilidades—, en el entorno escolar aún son percibidas por el profesorado como alumnos y alumnas que deben aprender *sobre* (*about*) (Schratz, 2005: 381 [el énfasis es del autor]) cómo funciona la vida. Para Schratz, bajo este pensamiento —las personas jóvenes aún no están preparadas para la toma de decisiones, y deben escuchar y aprender lo que las personas adultas les enseñan— subyacen dos nociones o discursos:

- En primer lugar, la relación jerárquica que, por ende, existe en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto escolar, donde el profesorado debe escuchar y aprender, porque es el profesorado quien tiene el conocimiento y, desde este punto de vista, quien tiene la razón.
- En segundo lugar, el poco interés que despiertan en los equipos docentes los procesos de toma de decisiones respecto a la organización escolar, y la poca conexión que se establece entre dichos procesos y la vida de los alumnos y alumnas en la escuela. Por dichos motivos, Schratz (2005: 382) apunta: «El alumnado *es capaz* [la cursiva es del autor] de estar más involucrado en el funcionamiento de la escuela si los patrones de discurso convencionales de enseñanza, aprendizaje y cambio organizacional se diseñan de acuerdo con nuevas prácticas comunicativas que cambian las relaciones de poder».

Coincidimos con tal afirmación y con el énfasis que se da a las palabras «es capaz» (*are able*). A nuestro parecer, considerar al alumnado perfectamente capaz de incidir en los procesos de toma de decisiones de la escuela es el punto de partida para articular la participación del alumnado en cuantos espacios sea posible en cualquier centro escolar. Sobre todo, en los aspectos relacionados con la gobernanza, es decir, con los espacios de toma de decisiones del centro,

sean más estandarizados o formalmente constituidos, o más informales; sean estos a nivel de grupo clase o a nivel de centro, de funcionamiento del centro.

### *Elementos necesarios para la participación del alumnado*

Cabe mencionar, además, la importancia de cambiar los patrones que rigen las relaciones en el centro entre alumnado y profesorado, esto es, la relación de poder que se establece entre ellos. Sugiere Schratz (2005) que muchas veces el lenguaje y los tipos de comunicación que usamos las personas adultas son los elementos que limitan o entorpecen la participación de los jóvenes, llevándolos al silencio, a no participar, a no sentirse interpelados. Su propuesta parte de buscar alternativas, formas a través de las cuales el alumnado se sienta confiado para manifestar sus opiniones; por ejemplo, usando lenguaje visual para que expresen sus sentimientos, sus pareceres respecto a la organización de la escuela, el aprendizaje o cuantos asuntos sea necesario debatir. Tal y como explican Leitch y Mitchell (2007), la creación de imágenes facilita que las personas jóvenes se sientan más preparadas para declarar sus sentimientos o emociones; en el fondo, formas distintas, más propias de la juventud, con las que expresar su experiencia en la escuela.

Por lo que se refiere a la relación —de poder— que se establece entre alumnado y profesorado, Blossing (2005) señala que dar voz a los estudiantes y que ganen terreno en los espacios de toma de decisiones implica que el equipo docente cuestione su rol y pueda cambiarlo, pasando del rol de experto, que distribuye el conocimiento, al de guía o líder en una comunidad donde profesorado y alumnado se transforman en aprendices. Se trata de ofrecer oportunidades al alumnado para que cuestione su situación en la escuela, detecte limitaciones o dificultades en su proceso de aprendizaje y busque alternativas de mejora (Blossing, 2005).

Posibilitar que los alumnos y las alumnas sean agentes activos en la democracia de la escuela no tiene como finalidad única que la juventud cuestione o mejore su proceso de aprendizaje, sino también, lo que sería más importante aún, que ello resulte crucial para que entiendan qué significa vivir en una democracia (Blossing, 2005; Dewey, 1995 [1916]) y para que se redistribuya el poder entre alumnado y docentes (Blossing, 2005). Sus voces son de vital importancia, al ser personas expertas en su propia experiencia escolar y no estar contaminadas por dinámicas ancladas en la tradición (Blossing, 2005).

Entender al alumnado como agente capaz de tomar decisiones y cuestionar las relaciones de poder para establecer unas relaciones interpersonales más ho-

rizontales abre un espacio en la escuela que permite construir una habitanza realmente democrática, donde niños y jóvenes puedan «sentirse parte de» ejerciendo una vivencia plena de la democracia escolar.

#### LA GOBERNANZA SEGÚN LAS VOCES DEL ALUMNADO

Una revisión de los discursos del alumnado sobre su vivencia de la democracia escolar en los centros de secundaria nos permite identificar y describir cómo los chicos y chicas de dichos centros la entienden y la practican. Para organizar tal discurso, a continuación, presentamos aquello que entienden a propósito de la gobernanza escolar.

##### *Los órganos de participación según la perspectiva del alumnado*

A partir de las opiniones del alumnado sobre gobernanza escolar, observamos que el significado y las características que le otorgan al término distan de los discursos más formales y científicos que clasifican y categorizan los órganos de participación en estandarizados versus no estandarizados.

Cuando les preguntamos sobre los órganos y estructuras —gobernanza— donde pueden participar, identifican espacios de participación según dónde, cuándo y por quién sean escuchadas y reconocidas sus voces. Es decir, mientras en nuestra investigación hemos atribuido un carácter de formalidad a los espacios de participación —estandarizados o no—, para el alumnado estos espacios no tienen que ver únicamente con su estructura, sino también con el modo en que sus voces son reconocidas. En este sentido, la clasificación y descripción que damos a los órganos, y si estos son estandarizados o no, viene determinada por la categorización de la propia investigación y no por el discurso del alumnado.

Los principales órganos estandarizados que el alumnado identifica son el consejo escolar, la AMPA y la tutoría de aula. Estos espacios de participación son estructuras que podemos encontrar en la mayoría de los centros, debido a que vienen regulados por normativas y legislaciones.

En relación con los órganos no estandarizados, los chicos y chicas entrevistados reconocen la asamblea, las brigadas, las asignaturas optativas, los grupos cooperativos, el club de lectura, los grupos de participación, el teatro, el consejo de delegados y delegadas y el de alumnado. En ellos advertimos una mayor diversidad, debido a que no vienen determinados por normativas ni regulaciones estándares, ya que son las necesidades y las características propias de cada



centro las que dan sentido y utilidad a dichos órganos. Como hemos comentado anteriormente, estos últimos órganos no disponen de una estructura tan clara, como tampoco están tan sistematizados y temporalizados.

### *Tipología de los órganos de participación según el alumnado*

Centrándonos en las voces del alumnado, exponemos ahora aquellos órganos y estructuras que identifican. Observamos que reconocen los diversos espacios en función de los participantes involucrados en la toma de decisiones (alumnado, profesorado, familias y otros agentes).

Para presentar los diferentes órganos, los hemos organizado según los siguientes parámetros: si el espacio tiene una clara finalidad académica, aunque en ocasiones se aproveche para finalidades participativas (finalidad académica); si la finalidad es académica, pero esta se persigue a través de prácticas participativas (finalidad mixta); si la finalidad es manifiestamente participativa, aunque también se produzcan aprendizajes transversales (finalidad participativa). Cabe destacar que a continuación detallamos la tipología de los órganos de participación existentes en el total de los cinco centros educativos examinados, pero no significa que todos los tipos se desarrollen en todos los centros.

#### *a) Finalidad académica*

- Hora de estudio. Este espacio principalmente está destinado al refuerzo académico del alumnado. Es donde pueden profundizar sus conocimientos sobre las materias, hacer deberes o realizar los trabajos en grupo. Aunque este es el objetivo principal, el alumnado también reconoce este espacio como un órgano de participación, porque en ocasiones se convierte en un lugar para hablar de los problemas, para conversar o como espacio de tertulia entre el mismo alumnado y el docente o la docente correspondiente.
- Clase. Al igual que en el órgano anterior, el objetivo principal de este espacio consiste en crear un escenario de enseñanza y aprendizaje en torno al contenido académico y curricular. No obstante, y en ocasiones, también se convierte en un espacio para las votaciones o para la resolución de conflictos. Como sucedía en el anterior espacio, aquí también interactúan alumnado y docente.
- Asignaturas optativas. Estos espacios también tienen una clara intención educativa, pero se distinguen por el hecho de que el alumnado puede elegir entre diferentes asignaturas de especialización. Los jóvenes entienden estos espacios como participativos, pues, por un lado, son libres de

escoger en qué asignatura participar y, por otro, la asistencia en este tipo de asignaturas frecuentemente implica una práctica más participativa que en las asignaturas convencionales.

- Club de lectura. Es un espacio cuyo objetivo principal es promover la lectura y el hábito lector. No obstante, el alumnado considera que también se aprovecha este espacio para la participación, principalmente organizando acontecimientos y fiestas escolares.

#### b) Finalidad mixta

- Aprendizaje-servicio. Hace referencia a una estructura de participación donde el objetivo principal es la creación de un escenario de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva social de colaboración y solidaridad. El alumnado, a principio de curso, escoge una determinada área o temática para trabajar y después realiza actividades de participación a lo largo del curso con el fin de desarrollar un proyecto, normalmente vinculado a otra entidad (asociación de gente mayor, protectora de animales, etc.). Según el discurso del alumnado, el aprendizaje-servicio permite la participación más allá del contexto escolar, implicando a otras instituciones de la ciudad o desarrollando proyectos de intercambio internacional.
- Grupos de apoyo al profesorado. El alumnado se responsabiliza de algún tipo de servicio del centro. Los grupos de apoyo se dividen en función de la tarea que desarrollan, que puede ser: «Verde», de mantenimiento y jardinería; «Magíster», de refuerzo académico a otros alumnos y alumnas; «Bicicletas», de reparación; «Interioristas», de decoración; «Ratón», de reparación de aparatos informáticos; «Delegados», grupo formado por los delegados y delegadas del centro. Cada joven decide el equipo en el que desea integrarse, y las responsabilidades que adquieren los equipos surgen de las necesidades que se detectan en el centro.
- Grupos cooperativos. Los estudiantes reconocen los grupos cooperativos como espacios de participación. Consideran que son una estructura que les permite hablar, opinar, participar y decidir sobre cómo llevar a cabo las tareas. Además, algunas de las propuestas que se realizan en los grupos cooperativos van más allá de la tarea curricular y trascienden a otros espacios de participación, como es el consejo de delegados y delegadas.

#### c) Finalidad participativa

- Tutoría individual De acuerdo con el alumnado, este espacio se caracteriza por la presencia de un adulto referente que escucha a cada alumno o alumna individualmente.

- Tutoría de aula. Son espacios exclusivamente dedicados al debate y discusión de un grupo clase. Según el discurso del alumnado, se trata de espacios donde se habla, se discute y se decide sobre aquello que afecta al grupo clase, o bien se utilizan para hacer sesiones de información y prevención. En este órgano, los agentes participantes son alumnado y docente.
- Asamblea. Este órgano se estructura según las características y necesidades de cada centro. Así, unos centros realizan asambleas en un formato muy similar a las tutorías de aula, mientras que otros organizan asambleas de ciclo educativo o de centro. En este tipo de órganos vemos implicados al alumnado, al profesorado y, en ocasiones, a otros agentes escolares.
- Grupos de participación. Son encuentros que realizan grupos reducidos de alumnos y alumnas cada determinado tiempo, para efectuar una valoración sobre la práctica docente. Esta evaluación se hace llegar a los docentes respectivos con la intención de mejorar su práctica educativa.
- Teatro. Anualmente, alumnado y profesorado organizan un espectáculo teatral, que se prepara a lo largo del curso escolar y cuya representación tiene lugar en las distintas poblaciones de los alrededores del centro. Es una actividad que cuenta con la participación del alumnado, de algunos docentes, de las familias y, a veces, de otros agentes del contexto.
- Consejo o reuniones de delegados y delegadas. Según el alumnado, a esta estructura de participación se le adjudica la función de gestionar y organizar los actos festivos y celebraciones del instituto (Navidad o carnaval, por ejemplo), pero también es un espacio donde se pueden proponer temas para trabajar o propuestas de mejora. Mantiene una estrecha relación con las tutorías de aula, ya que las propuestas de las tutorías trascienden al consejo, y las propuestas del consejo son discutidas y trabajadas en las tutorías.
- AMPA y consejo escolar. El alumnado reconoce ambos órganos como espacios para la participación, aunque considera que no tiene un papel relevante en dichas estructuras.

### *Objetos de decisión según la perspectiva del alumnado*

En cuanto a los objetos de decisión, vemos que el alumnado distingue los temas de discusión y de toma de decisión en función de «qué» puede decidir y «cómo» lo puede decidir.

A continuación, exponemos los objetos de discusión que identifican los estudiantes —aquello sobre lo que pueden opinar, votar, discutir y decidir— y

cómo creen que pueden participar en esa toma de decisiones. Hemos organizado los objetos de decisión según si estos mantienen o no relación con el currículo escolar.

a) Objetos de decisión vinculados al currículo escolar

- Metodologías de aula. En ocasiones, el alumnado puede escoger cómo desarrollar algún tema o trabajo de aula. No obstante, no puede decidir directamente sobre los contenidos académicos. Hasta qué punto el alumnado puede tomar decisiones sobre aspectos metodológicos depende del margen de decisión que el docente le ceda.
- Grupos de apoyo al profesorado. Anualmente el alumnado puede escoger a qué brigada pertenecer y pedir cambio de brigada, si el profesorado se lo autoriza. Aunque se le permite elegir el tipo de brigada según su interés, estas ya vienen previamente determinadas por el profesorado; raras veces es el alumnado quien propone nuevas tipologías de brigada.
- Rúbricas de evaluación. El alumnado puede participar en la elaboración de las rúbricas, de manera que también es conocedor de los aspectos sobre los que será evaluado.
- Grupos de trabajo. En la elaboración de trabajos académicos y en los grupos cooperativos, el alumnado puede escoger con quién realizar las tareas, aunque en otras ocasiones es el docente quien decide cómo se configuran los grupos.
- Exámenes y deberes. El alumnado considera que puede decidir sobre ciertos aspectos referentes a los exámenes y los deberes, tales como consensuar el cambio de fecha de entrega de los deberes o de evaluación de un examen, según el docente responsable de la asignatura.

b) Objetos de decisión no vinculados directamente al currículo escolar

- Horario. En uno de los centros, el alumnado pudo participar en la decisión sobre el horario lectivo que debía mantener el centro (compactado o partido).
- Normativa. En dos de los centros, los chicos y chicas consideran que pueden incidir poco en las normas del centro, por ejemplo, en la normativa relativa al uso del teléfono móvil en el instituto o a las sanciones por llegar tarde a clase. Además, opinan que el reglamento no afecta a toda la comunidad escolar por igual, ya que mientras que el alumnado debe cumplir dichas normas, el equipo docente no las acata del mismo modo: en uno de los centros el alumnado no puede utilizar el teléfono móvil, pero el profesorado sí; en otro, los estudiantes reciben una penalización

si llegan tarde a las clases, pero no sucede lo mismo con el profesorado. El alumnado estima que ambas situaciones son injustas.

- Tarea docente. En uno de los centros analizados, el alumnado se reúne para hablar sobre la tarea docente y evaluarla. Los resultados se dan a conocer al profesorado, con la intención de que mejoren su práctica educativa.
- Propuestas de mejora. A través, principalmente, del consejo de alumnos o de delegados, los estudiantes proponen actuaciones para mejorar el centro, sobre todo en lo concerniente a aspectos relacionados con las infraestructuras.
- Festividades, actividades de promoción del centro, teatro y celebraciones (Navidad, carnaval, etc.). Los alumnos y las alumnas participan de estas actividades, ya sea pensando ideas para desarrollar durante la actividad, llevando a cabo aspectos de gestión, responsabilizándose del proceso de una actividad concreta o siendo voluntarios en el acontecimiento. La forma del proceso de toma de decisiones depende de la magnitud del acontecimiento. Así, si es un acontecimiento de grandes dimensiones que involucra a toda la comunidad escolar, normalmente la toma de decisiones pasa por distintas fases (por ejemplo, de tutoría de aula a consejo de delegados, y/o viceversa). Cuando el acontecimiento es de dimensiones más reducidas, afectando solo a un grupo clase, las decisiones se toman a nivel de tutoría de aula o asamblea. En la toma de decisiones de este carácter, otros agentes como las familias suelen participar también de alguna u otra manera.
- Resolución de conflictos. Frecuentemente, el espacio de tutoría o de aula es utilizado para resolver problemas o conflictos que hayan podido surgir, bien entre el alumnado, bien con algún docente, así como alguna otra situación de preocupación e interés para el alumnado.
- Representación. Los estudiantes pueden escoger a sus representantes en el consejo de delegados o en el consejo de alumnos.

### *La relación entre los órganos y los objetos de decisión según las voces del alumnado*

Tras analizar las opiniones del alumnado sobre los órganos de participación y los objetos de decisión, a continuación presentamos el cuadro 2, donde mostramos qué tipo de objetos de decisión identifica el alumnado en función del órgano de participación.

CUADRO 2. Objetos de decisión del alumnado

		Objetos de decisión											
		Vinculados al currículo					No vinculados al currículo						
Finalidad	Órgano de participación	Metodología aula	Elección grupo	Rúbricas evaluación	Grupos trabajo	Exámenes y deberes	Festividades	Horario	Normativa	Tarea docente	Propuestas mejora	Resolución conflictos	Representación
Académica	Hora estudio						X						
	Clase	X		X	X	X	X						
	Asignaturas optativas	X	X	X			X						
	Club lectura						X						
Mixta	Aprendizaje-servicio	X	X		X								
	Grupos apoyo profesorado	X	X										
	Grupos cooperativos	X		X	X							X	
	Tutoría individual											X	
	Tutoría aula						X	X	X		X	X	X
	Asamblea						X	X	X			X	X
Participativa	Grupo participación							X	X	X	X	X	
	Teatro						X						
	Consejo de delegados/as						X	X	X		X	X	X
	AMPA / Consejo escolar												

En este cuadro, construido a partir del discurso del alumnado, observamos lo siguiente:

- Los órganos donde chicos y chicas pueden debatir y decidir sobre más aspectos (tutoría de aula, asamblea, consejo de delegados/as, entre otros) coinciden mayoritariamente con los órganos de finalidad mixta.
- Los objetos sobre los que actualmente el alumnado cuenta con más poder de decisión (festividades y resolución de conflictos) coinciden en su mayor parte con los objetos no vinculados directamente al currículo escolar.
- Se aprecian también claramente los espacios de participación y los objetos de decisión donde tienen menor incidencia. Así, por ejemplo, siempre se-

gún las voces del alumnado, las tutorías de aula sirven sobre todo para la resolución de conflictos, pero el alumnado tiene poco que decir en las cuestiones referentes a los exámenes y los deberes.

- Los órganos con finalidad principalmente académica tienen como objeto de decisión temas vinculados al currículo escolar (metodologías de aula, rúbricas de evaluación, grupos de trabajo, entre otros); mientras que los órganos con una finalidad más participativa tienen como objeto de decisión temas organizativos o de convivencia, es decir, más tangenciales respecto al currículo escolar.
- Los alumnos y las alumnas reconocen la AMPA y el consejo escolar como espacios de decisión escolar, pero no los identifican como espacios donde puedan decidir; por este motivo, en el cuadro no marcamos ninguno de los objetos de decisión descritos.

En resumen, este cuadro, elaborado desde la perspectiva del alumnado, nos permite observar indirectamente las relaciones de poder existentes en la institución escolar —sobre qué y cuándo el alumnado puede decidir—. En otras palabras, nos posibilita identificar aquellos órganos y objetos de decisión que la institución escolar adjudica o cede al alumnado para que este pueda participar. Estas relaciones entre órganos de participación y objetos de decisión nos ofrecen una visión general de los espacios donde se crea y se define la experiencia democrática del alumnado.

#### ELEMENTOS CLAVE SOBRE LOS ÓRGANOS Y LOS OBJETOS DE DECISIÓN SEGÚN LAS VOCES DEL ALUMNADO

A modo de conclusión, apuntamos cuatro elementos clave que hemos identificado en el discurso del alumnado entrevistado a propósito de los órganos y los objetos de decisión. Estos elementos clave nos dan algunas pistas sobre cómo deberían mejorarse ambos aspectos para construir una escuela aún más democrática.

En primer lugar, advertimos que el alumnado reconoce los espacios de participación según su experiencia de participación personal y subjetiva en el centro escolar, y no de acuerdo con las estructuras y las formas como está sistematizada la participación. En este sentido, el alumnado entiende la participación más allá de la organización y gestión de acontecimientos. En su opinión, la participación también supone la resolución de conflictos y la propuesta de mejoras. Observamos que consideran como espacios de gober-

nanza aquellos en los que se puede reflexionar sobre temas que trascienden el contenido académico (tutoría de aula o asamblea, por ejemplo), donde se puede hablar sobre problemas personales, conflictos de grupo o sobre actualidad. Asimismo, los espacios que identifican como más participativos suelen ser aquellos que permiten una mayor flexibilidad y adaptación del currículo escolar, y a la inversa, esto es, estiman menos participativos aquellos espacios con una fuerte presencia del currículo académico.

En segundo lugar, otro aspecto interesante del discurso de los chicos y chicas es que, según su parecer, el alumnado no tiene por qué decidir siempre sobre todo aquello que le involucra; es decir, consideran que, en ocasiones, debe ser el profesorado quien tome las decisiones. Ello favorece, en su opinión, que el alumnado conozca y adquiera nuevos aprendizajes que, por sí mismo, seguramente desconocería. De igual modo, el hecho de que el docente sea quien decida con qué grupos de compañeros tienen que realizar los trabajos académicos generalmente hace que los alumnos y las alumnas se relacionen mejor y conozcan nuevos compañeros con quienes compartir las tareas escolares.

En tercer lugar, el alumnado entiende que tiene poca incidencia en la toma de decisiones vinculadas a aspectos puramente académicos y normativos. No obstante, sí considera que dispone de muchos espacios de participación en aspectos más lúdicos o festivos.

Por último, en cuarto lugar, apreciamos que el nivel de participación del alumnado depende en gran medida de su relación con el profesorado, y de la actitud y la predisposición de cada docente, ya que acaban siendo los docentes quienes disponen sobre qué aspectos los alumnos y alumnas deben decidir y participar, y cuándo lo deben hacer. Dicho de otro modo, el nivel de participación del alumnado viene determinado por aquellos espacios y momentos que el docente le cede. Además, en numerosas ocasiones el alumnado tiene la opción de elegir entre distintas opciones, no así de proponer. Un ejemplo lo encontramos en los grupos de apoyo al profesorado o en las tutorías de aula, donde los grupos o los temas ya están decididos por el profesorado y la opción de decisión por parte del alumnado se limita a elegir sobre las propuestas que se le ofrecen.

En los espacios y momentos de participación que el profesorado cede al alumnado, vemos que los chicos y chicas no disponen de espacios para decidir por sí mismos; siempre cuentan con la presencia del docente y no tienen ni espacio ni tiempo para poder decidir entre ellos. Además, la temporalización de encuentro de los diferentes órganos de gobernanza es establecida por el equipo docente, independientemente de si el alumnado necesita encontrarse antes o no. De la misma manera, con frecuencia vemos que los espacios expre-



samente creados para la participación dejan de cumplir con tal función debido a la decisión del docente, ya sea porque deben terminarse el temario de alguna asignatura o las tareas de otras actividades.

Estos últimos aspectos de los espacios y momentos para la participación que el profesorado cede al alumnado reafirman la necesidad de vincular la democracia escolar no solamente a aspectos de gobernanza —órganos y objetos de decisión—, sino también a aquello relacionado con las interrelaciones que construyen docentes y alumnado, es decir, a la habitanza, dimensión que tratamos a continuación.

### LA HABITANZA SEGÚN LAS VOCES DEL ALUMNADO

Detectamos seis aspectos, relevantes a nuestro parecer, que emergen de los discursos del alumnado respecto a la dimensión de la habitanza: la relación que el alumnado establece con el profesorado y, ligado a esto, la tipología del profesorado; el tipo de actividades y los espacios de participación; las características físicas y dimensiones de los centros educativos; el proyecto pedagógico; la evaluación, y los elementos vinculados directamente al hecho de participar. A continuación, abordamos en profundidad cada uno de ellos.

#### *Relación entre docentes y alumnado*

Uno de los elementos que más destacan los chicos y chicas es la relación que se establece con el profesorado. Dicha relación es clave para comprender el bienestar —o no— del alumnado en los centros educativos. La pregunta que emerge inmediatamente es: ¿qué elementos facilitan que se establezca un tipo u otro de relación entre docentes y alumnado?

Al hablar de ello, los jóvenes mencionan distintos aspectos: desde aquellos vinculados a la personalidad del docente, pasando por sus habilidades didácticas y metodológicas, hasta prácticas concretas que algunos docentes llevan a cabo.

Así, los estudiantes cuentan que valoran, entre otras cosas: la capacidad de escucha de algunos profesores, dispuestos a detener una sesión, si es preciso, con el fin de solucionar un problema que pueda preocupar al grupo entero; el respeto a la libertad de expresión; la comprensión que muestran hacia ellos no solo como estudiantes, sino como personas y, por lo tanto, con el derecho a poder estar tristes o apáticos en clase si tienen un mal día. Nos parece relevan-

te que el alumnado destaque la necesidad de que el profesorado sea receptivo, abierto y próximo al estudiantado, pero a la vez estricto. Muchos jóvenes consideran importante la autoridad docente en el aula; de hecho, piensan que es el docente, y no el alumnado, quien debe tener la última palabra a la hora de decidir cómo se desarrollan las sesiones. Incluso algunos jóvenes afirman que, a veces, el alumnado tiene demasiado peso en la toma de decisiones. Esto no ocurre, u ocurre menos, en los centros en que detectamos más prácticas democráticas y, por lo tanto, cierta cultura democrática.

Asimismo, creen que la formación pedagógica docente contribuye a que se sientan bien tratados; entienden que el hecho de tener conocimientos no únicamente de la materia que se enseña, sino también sobre cómo explicarla ayuda a crear un clima de confianza y proximidad entre profesorado y alumnado. En efecto, el alumnado se refiere al buen profesor como aquel que «sabe hacer de profesor o profesora» no porque domina su materia, sino porque sabe cómo transmitirla, cómo explicarla, suscitando entusiasmo y motivación para aprender.

Así pues, a través de la forma de hacer y de ser del profesorado, y/o mediante su formación pedagógica, se establece una relación de confianza y proximidad que permite que los alumnos se sientan a gusto en los centros educativos, bien tratados y considerados. Cabe destacar que los chicos y chicas explican que no siempre sucede así. De hecho, relatan que no sienten dicha confianza con todos los docentes, sino tan solo con algunos. Este «algunos o algunas» varía en menor o mayor medida en función de estos factores: *a*) si el proyecto de centro parte de un ideal democrático o no; *b*) la antigüedad del profesorado.

Con relación al primer aspecto, en los centros donde la participación del alumnado y la democracia escolar han sido detectadas como ejes clave del proyecto pedagógico, más jóvenes reconocen sentirse bien y mantener relaciones de confianza con un mayor número de docentes. Sin embargo, en aquellos centros en los que el proyecto educativo es más pobre desde el punto de vista democrático, los estudiantes hablan de relaciones más distantes con el profesorado; sienten que sus preocupaciones inquietan poco al profesorado o, tal y como los alumnos y alumnas explican, este se muestra más o menos receptivo según el interés que genera su petición. A su vez, son los alumnos de estos centros los que más advierten incongruencias entre lo que se les pide a ellos y lo que los docentes hacen. A su modo de ver, esto se ha de «predicar con el ejemplo», de tal forma que, si el profesorado pide cumplir una norma al alumnado, debe ser este el primero en cumplirla. Así, entre otras cuestiones, se preguntan por qué se les pide a ellos puntualidad y no se exige lo mismo a los docentes. Conviene añadir que también identifican algunos profesores y pro-

fechoras con los que sostienen relaciones de confianza, pero son tan solo unos pocos.

En cuanto al segundo aspecto, los jóvenes, sobre todo aquellos que pertenecen a centros de nueva creación, distinguen claramente entre aquellos profesores que se alinean con el proyecto educativo y los que no, cosa que muchas veces coincide con la antigüedad del profesorado. Es decir, según el alumnado, los profesores y profesoras que inauguraron el centro o impulsaron el proyecto desde su creación son los que más consideran sus opiniones, las respetan y se interesan por conocerlas. No sucede así con quienes se incorporaron posteriormente al centro y, a menudo, desconocen el proyecto educativo y, por ende, la filosofía del centro.

Es, pues, la relación —de confianza— que se establece con el profesorado, y que tal y como dicen muchos jóvenes se teje con el tiempo a medida que unos y otros se van conociendo y escuchando mutuamente, una de las claves tanto para comprender el bienestar de los chicos y chicas en los centros como para valorar cómo es la democracia desde la dimensión de la habitanza en cada instituto.

### *Las actividades de participación: tipología y espacios*

No obstante, junto al valor que se da a la relación educativa cabe no menospreciar un segundo aspecto, la tipología y los espacios de las actividades de participación. Según los propios alumnos, las actividades que ofrecen los centros son importantes para que puedan sentirse escuchados y partícipes de la actividad educativa. Ciertamente, identificamos actividades de índole diversa: desde las extracurriculares, como participar en la organización de eventos fuera del horario escolar y para la comunidad, hasta aquellas que entroncan directamente con el currículo, tal es el caso de los grupos cooperativos que estructuran la forma de trabajar y aprender de algunos centros participantes en la investigación. A continuación, mencionamos las actividades o espacios que los alumnos reconocen como espacios a través de los cuales sienten que sus voces son escuchadas y, por tanto, contribuyen a la habitanza.

Como hemos comentado anteriormente, en numerosas ocasiones el alumnado no puede escoger el objeto de discusión de las tutorías grupales. Sin embargo, algunos chicos y chicas señalan que, aunque el objeto de discusión viene propuesto por el docente, estas tutorías son espacios donde se recogen sus opiniones, se sienten escuchados y, a la vez, facilitan que la relación docentes-alumnado sea más próxima. En esta misma línea hablan los jóvenes respec-

to a la tutoría individual, dirigida sobre todo a atender las necesidades y situaciones de cuantos alumnos y alumnas haya en los centros.

Otras actividades que refieren son los grupos de apoyo al profesorado, los grupos de servicio (o de aprendizaje-servicio) y las asignaturas optativas. Este abanico de actividades, si bien se enmarcan en el currículo, destacan por ser espacios que identifican como más abiertos; en ellos, sienten que la proximidad entre estudiantes y profesorado es más fácil, no únicamente por la forma de ser del docente, sino también por la tipología del espacio que comprenden, más flexible y abierto a su participación. Estos espacios, según el alumnado, son algunos de los que contribuyen a favorecer un clima de confianza y proximidad entre alumnado y docentes. Y aunque todos los chicos y chicas reconocen que no pueden decidir qué aprender, algunos de ellos, los adscritos a centros con mayor número de prácticas democráticas, afirman que sí pueden incidir en cómo aprender. De hecho, respecto a la misma forma de aprender —los grupos cooperativos heterogéneos—, dichos jóvenes la identifican como un espacio que fomenta un clima de confianza, y no únicamente entre profesorado y alumnado, también entre los propios alumnos, pues aquellos con capacidades y necesidades distintas aprenden a colaborar y trabajar de forma conjunta.

De los discursos del alumnado en cuanto a los espacios o actividades que los centros desarrollan se desprende una valoración favorable por su parte. Por un lado, porque son espacios a través de los cuales constatan que tienen oportunidades para participar de la vida escolar; por otro, porque conducen a vivir el aprendizaje y, en general, la vida en el centro de forma positiva, lo que contribuye a un clima de bienestar y confianza. Cabe destacar que, según el centro procedente, el alumnado identifica actividades para la participación en aspectos más periféricos (fuera del currículo) o, por el contrario, actividades más diversas y algunas de ellas vinculadas directamente al currículo (por ejemplo, los grupos cooperativos mencionados en líneas anteriores).

### *Dimensiones del centro y características*

El alumnado también vincula a su bienestar las dimensiones del centro y sus características físicas. Este aspecto comprende tanto los elementos arquitectónicos como las ratios en los grupos clase y el hecho de ser escuela —desde educación infantil y primaria hasta secundaria— y no instituto.

Todos los alumnos y alumnas coinciden en afirmar que estar en un centro pequeño, de dimensiones reducidas, ayuda a sentirse próximo al profesorado y al resto del alumnado; de hecho, muchos aseguran que se conocen los unos a

los otros, aunque pertenezcan a distintos grupos clase o niveles. Piensan que dichas dimensiones favorecen un trato personalizado, lo cual contribuye a su bienestar y armonía. Lo paradójico es que no todos los centros en los que chicos y chicas valoran este aspecto como un elemento positivo son centros que podamos considerar pequeños. Varios tienen tres y cuatro líneas por nivel y, aunque en algunos solo se cursan los cuatro cursos de la ESO, el número de estudiantes por grupo clase no baja de 30. En otros casos, se trata de escuelas, por lo que sus dimensiones son aún mayores, ya que acogen alumnado desde los 3 años hasta los 16; para los alumnos, el hecho de ser escuelas les permite conocerse desde edades tempranas contribuyendo a generar así un clima de confianza y proximidad entre ellos y con el profesorado. También hay casos donde los grupos son más reducidos, con 20 estudiantes por clase, y donde no hay más de dos líneas por nivel. Aun así, no deja de ser relevante que todos los que comentan este aspecto consideren que su centro es pequeño, que personaliza el aprendizaje, que los docentes conocen a cada uno de sus alumnos y alumnas, y que en otro centro mayor —aún sin haber sido escolarizados en un centro distinto a donde estudian— el trato sería diferente, más impersonal.

Esto nos lleva a afirmar que los alumnos y las alumnas valoran los centros en donde estudian, y, al hablar de sus dimensiones, sean estas reducidas o no, lo hacen también en positivo. De hecho, en alguno de los centros los jóvenes opinaban que estaban en una «burbuja», pues entendían que su instituto era un oasis en medio del desierto, una excepción. Por ese mismo motivo aseguraban que el centro donde seguirían estudiando bachillerato o ciclos formativos sería totalmente distinto, más despersonalizado, alejado de los estudiantes.

La pregunta que es necesario plantearse llegado este punto es la siguiente: ¿las dimensiones del centro constituyen un elemento clave para la habitanza, o hay otros aspectos más importantes que también influyen en ella? El hecho de que alumnos y alumnas de centros de mayores dimensiones los sientan también próximos conduce a pensar que estas no son tan importantes a la hora de determinar el sentimiento de bienestar del alumnado como sí puedan serlo otros aspectos tales como los profesores que constituyen el equipo directivo y las relaciones que se tejen entre ellos y los estudiantes, o las actividades de participación que se les ofrecen a estos últimos.

### *La línea pedagógica del centro*

Además de los elementos anteriores, los jóvenes valoran como algo que contribuye a su bienestar el hecho de que el centro tenga una línea pedagógica clara

con la que todo el equipo docente se sienta identificado. En su opinión, esto permite que el equipo esté bien cohesionado y, por lo tanto, el alumnado sienta que puede confiar no en uno o dos profesores, sino en la mayoría, porque todos convergen en un mismo proyecto pedagógico.

Aun así, dicho aspecto ha sido comentado por un menor número de alumnos y alumnas. Se trata de chicos y chicas pertenecientes a centros con un proyecto educativo muy definido. A nuestro entender, el alumnado de estos centros es conocedor de la filosofía de centro; lo es, porque sus docentes así se lo transmiten y, a su vez, así lo perciben ellos a través del trato recibido y las oportunidades de participación. Por tanto, estos alumnos son capaces de ver qué efectos tiene un equipo docente cohesionado y así lo manifiestan.

### *La evaluación: elemento favorecedor o desfavorecedor de la habitanza*

Otro elemento que algunos jóvenes comentan es la evaluación. En este caso, no se destaca únicamente como un elemento positivo o que contribuye a la habitanza, sino que, dependiendo de las experiencias de cada alumno o alumna, se puede ver también como un aspecto que la entorpece. La controversia que genera la evaluación no ha aparecido en todos los centros, tan solo en aquellos en los que la idea de la democracia impregna su quehacer diario, es decir, en aquellos centros que hemos identificado con mayor número de prácticas democráticas, donde la democracia y la participación del alumnado están presentes tanto en los aspectos no curriculares como en los curriculares.

Que los alumnos puedan evaluarse los unos a los otros; que la nota obtenida no sea una cuestión individual en muchos casos, sino un aspecto que se valora a través del trabajo hecho con todo el grupo cooperativo; que se reconozca tanto si se han alcanzado los contenidos como el esfuerzo que cada alumno o alumna pone en aprender..., todo ello son aspectos que, aunque se puedan contemplar como elementos positivos para la inclusión de todo el alumnado, sorprendentemente algunos jóvenes no lo ven así. Consideran que sería mejor evaluar únicamente contenidos, pues valorar la actitud es algo complejo: piensan que obtener una nota más allá del mérito individual en función del trabajo de todo el grupo puede ser injusto, porque quienes han trabajado menos obtienen la misma nota que aquellos que se han esforzado más; y eso sin contar con que a veces, en las coevaluaciones no únicamente rigen los aspectos académicos, sino también las simpatías o antipatías entre compañeros y compañeras de grupo.

Por todo ello queremos destacar la evaluación como un aspecto controvertido del aprendizaje y que puede tanto favorecer la habitanza como no hacerlo, dependiendo del alumno o alumna y de sus experiencias. Aun así, nos parece relevante que este debate emerja precisamente de los chicos y chicas adscritos a centros con un mayor número de experiencias democráticas: esto subraya que son capaces de ser críticos con el aprendizaje o las formas a través de las cuales aprenden y, a la vez, son capaces de explicarlo y de ponerlo en discusión con los docentes.

### *La participación según las experiencias del alumnado*

Finalmente, el alumnado también habla sobre la propia participación y algunos comentan que participar es difícil, en el sentido de que pocos se muestran interesados en hacerlo. Aunque no es un comentario generalizado, sino vinculado a un centro en concreto, nos preguntamos por qué se percibe así el hecho participativo. Un motivo podría ser que no se ofrecen los espacios adecuados o que estos no atraigan a los jóvenes.

Por otro lado, los alumnos y alumnas que tienen menos oportunidades de participación en sus centros reclaman dichos espacios. Esto nos lleva a pensar que, en efecto, tal y como decíamos anteriormente, disponer de espacios adecuados para la participación en los centros educativos es uno de los elementos clave para el bienestar del alumnado, para que se sienta partícipe de lo que ocurre en el instituto y, por tanto, para asegurar la dimensión de la habitanza.

### ORIENTACIONES PRÁCTICAS PARA LOS CENTROS, PARTIENDO DE LAS VOCES DEL ALUMNADO

A lo largo del capítulo hemos abordado la perspectiva del alumnado en cuanto a sus posibilidades de participación desde las dimensiones de la gobernanza y la habitanza en sus centros educativos. Hemos ido apuntando diversos análisis que invitan a la reflexión, a partir de los cuales proponemos ahora cuatro ideas fundamentales para el debate y para avanzar en la construcción de centros democráticos.

### *1.ª Los jóvenes como agentes activos y de cambio*

Aunque existe la Convención de los Derechos del Niño (1989), que reconoce el derecho de niños y jóvenes a decidir sobre las cuestiones que les afectan de forma directa, nos resulta paradójico que precisamente algunos de ellos consideren que en ciertos aspectos (pese a que los involucren directamente) no deben ser ellos quienes decidan, sino sus profesores. Así pues, coincidimos con Thornberg y Elvstrand (2012) cuando afirman que algunos jóvenes no se ven a sí mismos como agentes de cambio en el funcionamiento del centro o las dinámicas escolares.

En este sentido, la primera idea clave hace referencia a la necesidad de construir estrategias que ayuden a los alumnos y las alumnas a considerarse miembros activos y con poder de decisión dentro de la comunidad escolar.

### *2.ª El reconocimiento de los espacios de participación por parte del alumnado, según su propia vivencia*

Con relación al funcionamiento de los centros o, de forma más concreta, a los órganos de toma de decisiones, en opinión del alumnado, los espacios y las experiencias de gobernanza no tienen que ver únicamente con el tipo de estructura —que sean de tipo formal o estandarizados—, sino más bien con el modo en que sus voces son reconocidas. Así, observamos que chicos y chicas reconocen los espacios de participación según su propia vivencia, según sea la manera en que participan en el centro escolar, y no en función de las estructuras y las formas como está sistematizada la participación.

Desde este punto de vista, los órganos de gobernanza —sean formales o informales— y también todos los espacios donde los jóvenes sienten que pueden participar —por ejemplo, a través del aprendizaje-servicio, los grupos de apoyo al profesorado, el trabajo por proyectos o los grupos cooperativos— y hacer oír sus voces son significativos para sentirse partícipes (Thornberg y Elvstrand, 2012) del centro, es decir, para «sentirse parte de» (John-Akinola *et al.*, 2014).

La participación, pues, guarda relación no tanto con un resultado como con aspectos como las relaciones, la confianza y la interacción (Thornberg y Elvstrand, 2012: 48). Ante este pretexto, la segunda idea clave incide en la necesidad de potenciar aquellas experiencias y relaciones que ayudan al alumnado a «sentirse parte de», tomándolas como referencia para mejorar las estructuras —formales e informales— que no propician tanto esta situación.



### *3.ª La redistribución del poder entre alumnado y docentes*

La participación del alumnado es sustancialmente diferente cuando siente que dispone de los espacios adecuados para hacer oír su voz y que los asuntos que se discuten son de su interés y del del profesorado. Dicha afirmación se evidencia al observar las diferencias entre centros y el modo en que, por ejemplo, se desarrollan las tutorías. Así, mientras que en unos centros las tutorías se llaman tutorías-asambleas y en ellas el alumnado discute los asuntos que le conciernen, es él mismo quien toma sus propias decisiones y el profesorado es capaz de cambiar su rol (Blossing, 2005) y de actuar únicamente como guía y apoyo, en otros centros, por el contrario, las tutorías son concebidas como espacios muy rígidos donde son los docentes quienes estructuran las sesiones y deciden qué contenidos tratar. En este último tipo de tutorías se hace evidente uno de los aspectos que menciona Schratz (2005): la jerarquía entre alumnado y profesorado, y la relación de poder entre ambos.

La diferencia respecto a la concepción de la tutoría entre unos y otros centros nos lleva a plantear la tercera idea clave sobre la necesidad de redistribuir el poder entre alumnado y docentes (Blossing, 2005), al menos en algunos espacios, para que los jóvenes entiendan qué significa vivir en una democracia (Blossing, 2005; Dewey, 1995 [1916]).

### *4.ª La combinación de gobernanza y habitanza para conseguir una democracia plena*

En resumen, las experiencias vividas por el alumnado explican que la existencia de una gobernanza escolar democrática no asegura que chicos y chicas se sientan escuchados, valorados, reconocidos ni partícipes de la institución. Únicamente conjugando gobernanza y habitanza se conseguirá una democracia «fuerte» (Barber, 2003).

De la voz de los propios estudiantes recogemos la necesidad de que, en esta conjunción, se les ayude a «sentirse parte» del proyecto y de la comunidad escolar; se tome ejemplo de los espacios participativos que ellos mismos reconocen y cómo los reconocen, con la finalidad de mejorar otros espacios de participación; y se repiensen las relaciones de poder para ceder protagonismo al alumnado en aquellos temas en los cuales está involucrado.

En este sentido, y como ya dijo Dewey (1938), hay que animar al alumnado y permitirle reflexionar y revisar sus propias creencias y valores, y esto únicamente es posible si cuenta con la ayuda y el apoyo del profesorado. Por lo

tanto, si hablamos de participación y gobernanza, tiene que ser para crear espacios de diálogo donde los estudiantes puedan ejercer su capacidad de decidir y actuar, y el profesorado también pueda acompañar a los chicos y chicas en este proceso.

## BIBLIOGRAFÍA

- BARBER, B.R. (2003). *Strong Democracy. Participatory Politics for a New Age*. California: University of California Press.
- BLITZER-GOLOMBEK, S. (2009). «Infancia y ciudadanía». En: CHECKOWAY, B.N., / GUTIÉRREZ, L.M. (eds.). *Teoría y práctica de la participación juvenil y el cambio comunitario*. Barcelona: Graó, p. 19-41.
- BLOSSING, U. (2005). «Big change question: Should pupils be able to make decisions about school change?». *Journal of Educational Change*, vol. 6, núm. 4, p. 387-393.
- DEWEY, J. (1938). *Experience and Education*. Nueva York: Macmillan.
- (1995). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- FEU, J.; PRIETO, Ò.; SIMÓ, N. (2016). «¿Qué es una escuela verdaderamente democrática?». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 465, p. 90-97.
- FEU, J., et al. (2016). «Dimensiones, características e indicadores para una escuela democrática». *Estudios Pedagógicos*, vol. 42, núm. 3, p. 449-465.
- HART, R.A. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. Florencia: Unicef International Child Development Centre.
- (2001). *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*. Barcelona: P.A.U. Education.
- JOHN-AKINOLA, Y.O., et al. (2014). «Taking part in school life: Views of children». *Health Education*, vol. 114, núm. 1, p. 20-42. [También disponible en línea, DOI: 10.1108/HE-02-2013-0007].
- LEITCH, R.; MITCHELL, S. (2007). «Caged birds and cloning machines: How student imagery “speaks” to us about cultures of schooling and student participation». *Improving Schools*, vol. 10, núm. 1, p. 53-71. [También disponible en línea, DOI: 10.1177/1365480207073722].
- MESSIOU, K. (2012). «Collaborating with children in exploring marginalisation: An approach to inclusive education». *International Journal of Inclusive Education*, vol. 16, núm. 12, p. 1311-1322. [También disponible en línea, DOI: 10.1080/13603116.2011.572188].
- SCHRATZ, M. (2005). «Big change question: Should pupils be able to make decisions about school change?». *Journal of Educational Change*, vol. 6, núm. 4, p. 381-387. [Traducción propia]. [También disponible en línea, DOI: 10.1007/s10833-005-4088-0].

- SIMÓ, N.; PARAREDA, A.; DOMINGO, L. (2016). «Towards a democratic school: The experience of secondary school pupils». *Improving Schools*, vol. 19, núm. 3, p. 181-196.
- SIMOVSKA, V. (2004). «Student participation: A democratic education perspective – Experience from the health-promoting schools in Macedonia». *Health Education Research*, vol. 19, núm. 2, p. 198-207. [También disponible en línea, DOI: 10.1093/her/cygo24].
- (2007). «The changing meanings of participation in school-based health education and health promotion: The participants' voices». *Health Education Research*, vol. 22, núm. 6, p. 864-878. [También disponible en línea, DOI: 10.1093/her/cymo23].
- THOMSON, P. (2008). «Children and young people: Voices in visual research». En: *Doing Visual Research with Children and Young People*. Abingdon (Reino Unido): Routledge, p. 1-19.
- THORNBERG, R.; ELVSTRAND, H. (2012). «Children's experiences of democracy, participation, and trust in school». *International Journal of Educational Research*, núm. 53, p. 44-54. [Traducción propia]. [También disponible en línea, DOI: 10.1016/j.ijer.2011.12.010].



# LA DEMOCRACIA, MI INSTITUTO Y YO

ÀNGELS MARTÍNEZ BONAFÉ

IES Isabel de Villena de Valencia

Digo: *libertad*, digo: *democracia*, y de pronto siento que he dicho esas palabras sin haberme planteado una vez más su sentido más hondo, su mensaje más agudo, y siento también que muchos de los que las escuchan las están recibiendo a su vez como algo que amenaza convertirse en un estereotipo, en un clisé sobre el cual todo el mundo está de acuerdo porque esa es la naturaleza misma del clisé y del estereotipo: anteponer un lugar común a una vivencia, una convención a una reflexión, una piedra opaca a un pájaro vivo (Julio Cortázar. *El País*, 8-4-1981).<sup>1</sup>

SEPTIEMBRE. LA DEMOCRACIA LA PONEN ANTES,  
NO ES ASUNTO NUESTRO

Cuando en septiembre hablaba con mis compañeros y compañeras de la preparación del curso, tratábamos sobre los programas, la evaluación, el alumnao desmotivado, el horario y las reuniones, los libros o los ordenadores... Extrañamente aparece la democracia entre las preocupaciones por la planificación de nuestras clases, ni en las estrategias para organizar nuestras relaciones y resolver problemas colectivos.

La amenaza de las reválidas impuesta por la LOMCE hizo que, en algunos momentos, la palabra *democracia* apareciera en los claustros. Pero cuando ya nos centramos en la tarea de programar nuestra práctica diaria, tanto el sustantivo *democracia* como el adjetivo *democrático* volvieron a difuminarse entre los papeles que hemos de presentar al jefe de estudios para la Programación General Anual (la PGA).

En una investigación titulada *La salud democrática de la escuela* (J. Martínez Bonafé, 1999; véase también al respecto J. Martínez Bonafé, 2003), profesores y profesoras del Movimiento de Renovación Pedagógica del País Valenciano llegábamos a la conclusión de que la democracia no era vivida como un

1. Palabras pronunciadas por Julio Cortázar en el acto celebrado en el Centro Cultural de la Villa de Madrid, el 6 de marzo de 1981, convocado por la Comisión Argentina de Derechos Humanos (CADHU).

problema real, ni cotidiano, ni urgente por parte del profesorado, así como tampoco por las familias ni por los estudiantes. Todos los grupos de discusión convocados afirmaban dar mucha importancia a la democracia, pero esta no figuraba en las agendas de los claustros, de las organizaciones de estudiantes o de las AMPA. La democracia, como la política, parecen conceptos alejados de la vida cotidiana.

Con el seminario «Vivir la democracia en la escuela» aprendí que hablar de democracia sin hablar de los contenidos que enseñamos en las clases, de los alumnos suspendidos, de los conflictos, de las reuniones y de la cooperación con las familias y con el barrio... era hablar de un concepto vacío, de una hipocresía, de una bella idea muerta. También aprendí que la manera en que seleccionamos contenidos, organizamos el aula o evaluamos las clases se corresponde con un modo de vivir la democracia (À. Martínez Bonafé, 2002).

Si preguntamos a alguien si su instituto es democrático, primero se extrañará por la pregunta y luego pasará a referirnos el funcionamiento del consejo escolar, las elecciones de delegados o el estilo de comunicación del equipo directivo; no se suelen mencionar las relaciones entre el poder y el saber en la vida cotidiana de las aulas, no acostumbramos a plantearnos cómo interaccionan la identidad individual y colectiva, cómo gestionamos el equilibrio entre los deseos individuales y los compromisos con el grupo o con la institución... Sin embargo, lo que nos hace personas profundamente libres y autónomas no depende tanto de cómo funciona la gestión del instituto, sino de cómo vivimos, día a día, la relación con el conocimiento y las relaciones entre las personas que lo construimos, en el aula y en el centro.

El filósofo Manuel Cruz (1999) comenta que «tal vez nos haya tocado vivir un momento histórico en el que la batalla de las ideas y la batalla de la realidad han pasado a librarse en escenarios diferentes».

En este texto, hablaré de cómo vivo yo la democracia en las aulas y los pasillos de mi instituto a lo largo de un curso escolar: de los conflictos en los que he hallado un espacio para la deliberación; de los escenarios en los que el concepto de poder se ha encontrado con el de saber y ha tejido, de alguna manera, un modelo u otro de ciudadanía, de identidad, de mujer y de hombre libres.

## OCTUBRE. EL CLAUSTRO, LA PROGRAMACIÓN GENERAL ANUAL Y EL CURSO COMO UNA AVENTURA APASIONANTE

El claustro reúne a sesenta personas en un espacio cerrado, sentadas en diversas filas porque no cabemos todas alrededor de una mesa, algunas en el fondo le-

yendo un periódico o mirando el teléfono móvil... Es un grupo difícil de dinamizar. No se trata de una confluencia de debates previos que hacen necesario el encuentro global. No está claro para qué nos juntamos todos y todas durante dos horas: es lo que se hace siempre, es lo que manda la ley. No hay que tomar decisiones trascendentes para nuestra vida en las semanas o los meses siguientes. No hay una deliberación pedagógica que nos apasione y queramos compartir.

Aunque a menudo nos quejamos de la falta de tiempo para la coordinación y el intercambio del profesorado, el 99% del tiempo del claustro se ocupa en informar de decisiones tomadas ya por la Administración o por la dirección del centro; cada uno de los allí presentes podría leer por correo electrónico esta información y dedicar el tiempo que dura la reunión a valorar las implicaciones de tales novedades. Percibo que el debate se teme, se rehúye y se considera una pérdida de tiempo.

Pienso que el sentido del encuentro de los sesenta profesores y profesoras es el intercambio de análisis y propuestas previamente reflexionadas, para tomar decisiones que impliquen nuestra acción posterior. A veces, hay intervenciones estelares de compañeros que critican, aplauden o informan de alguna cosa. Extrañamente se propone una reflexión pedagógica colectiva (por ejemplo, sobre el «fracaso» escolar, la atención a la diversidad, la relación entre asignaturas y la manera de programar la enseñanza, cómo evaluar y autoevaluar nuestra docencia, los conflictos, etc.); en el caso de que alguien la plantee, se observa que entonces no tenemos tiempo allí para abordarla. Si se abre una crítica o reivindicación política, el que más sabe de leyes se apresura a aclarar que aquello no es una asamblea. Así que no hay debate pedagógico, ni sindical, ni de nada más allá de cómo han de hacerse los partes de expulsión o deben notificarse las faltas de asistencia. Los problemas se enuncian para que los resuelva la dirección del centro o la Administración educativa, no para ver cómo los afrontaremos desde la formación pedagógica y desde el compromiso colectivo de todos y todas.

Por su parte, la Programación Anual del Centro no es una realización colectiva, no puede serlo. No es necesario el debate porque no hay nada colectivo. Todo funciona mientras cada uno o una de nosotros permita que la «isla del otro/a» se mantenga intacta y así no tengamos conflictos.

En el consejo escolar tampoco es fácil el diálogo real, porque ¿de qué hablamos? ¿Qué podemos deliberar en común profesores y profesoras, familias y estudiantes, acostumbrados a tratarnos como los estamentos infranqueables anteriores a la revolución liberal? ¿Podemos dialogar sobre los conocimientos que enseñamos y los que renunciamos a enseñar? ¿Intercambiamos pareceres

sobre lo que nos gustaría que aprendieran nuestros hijos e hijas, nuestros estudiantes, en este barrio y en este curso? ¿Hablamos sobre las actividades, las formas de evaluación, la relación del centro con el barrio, la problemática de la desigualdad en las aulas...?

Como en el claustro, el tiempo de información suele ocupar el 90% de la reunión. Sin embargo, en el 10% de tiempo restante, o antes o después de la reunión, se abren diálogos sobre las propuestas que queremos llevar a la Coordinadora de Escuelas Públicas del barrio, o bien se hacen valoraciones sobre lo que hemos vivido juntos: una fiesta, una comida, una actividad cultural, etc.

A veces ha sido posible romper las inercias estamentales, gracias a proyectos comunes en los que nos relacionamos como ciudadanos y ciudadanas interesadas en la educación en cuanto espacio público que ha de ser construido colectivamente. Así, el proyecto Malva Conviu<sup>2</sup> nos implicó en una campaña contra la pasividad de los espectadores y espectadoras ante el acoso escolar, con procesos de formación paralelos de familias, profesorado y alumnado, en colaboración con diversos agentes sociales del barrio.<sup>3</sup> Concretamente, por poner un ejemplo, para la creación del equipo de mediación en conflictos escolares participamos en la formación inicial conjuntamente madres, profesores y profesoras, y estudiantes de segundo ciclo de ESO y bachillerato; al acabar la formación se constituyó, además del equipo de mediadores, un equipo de estudiantes, madres y profesoras que promovían actividades culturales a favor de una cultura de paz en el instituto.

De igual modo, cuando preparamos la fiesta intercultural al finalizar el año, o la celebración del carnaval, el 8 de Marzo y la Trobada d'Escoles en Valencià ('Encuentro de Escuelas en Valenciano'), así como cuando ensaya o actúa el grupo de teatro, algunas madres, estudiantes, profesoras, conserjes, limpiadoras, administrativas... trabajamos en equipo sobre lo que deseamos y lo que podemos hacer: se rompen así los estamentos y somos ciudadanas, compañeras, que vivimos activamente nuestra participación en la escuela, que vivimos democráticamente la enseñanza.

2. Véase <http://iicyp.org/programa-malva-conviu-2015-2016/>.

3. Para más información al respecto, véase: <https://elspunysnoparlen.wordpress.com/2015/10/31/campanya-contra-el-bullying-escolar/>.



NOVIEMBRE. LA DEMOCRACIA EN LOS PASILLOS,  
EL DESEO DE HACER Y COMPARTIR OTRA CULTURA

Entre clase y clase, en el tiempo de descanso, por los pasillos, un grupo pequeño de docentes nos reunimos a menudo, con el bocadillo en la mano, robando el tiempo del almuerzo o de la comida para hablar de lo que queremos hacer este año, con ilusión, con el deseo de aprender y enseñar mejor que el curso pasado, con la energía de huir de la monotonía y de la repetición robótica del libro de texto: nos quitamos la palabra unos a otros, porque tenemos ganas de decir lo que proponemos antes de que el otro se tenga que ir:

«¿Qué os parece si organizamos un debate sobre el progreso para el fin de trimestre en las clases de Economía, Historia y Filosofía?». «Mira lo que he hecho como autoevaluación del cuaderno en 3.º». «¡Prepáremos una *performance* para el día 25 de noviembre!». «¿Cómo te lo montas tú con el 1.º D?». «¿Hacemos un simulacro de cooperativa con el grupo de FP?». «¿Estáis tratando lo de Siria en clase?». «Amnistía Internacional nos propone...». «La Coordinadora de Escuelas Públicas del barrio plantea una acción para el carnaval...». «Podríamos llevar al alumnado a hacer...». «¿Cómo habéis pensado trabajar el 8 de Marzo? Yo he pensado...». «¿Nos coordinamos para que, en 4.º de ESO, entrevisten a las abuelas?». «Intentamos que los grupos de 1.º a 4.º hagan un tríptico para las familias sobre alimentación y soberanía alimentaria en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales?». «El proyecto Erasmus sobre “Educación Emocional” ha organizado una semana de *mindfulness* en el gimnasio en el tiempo del recreo...», etc.

A veces, encontramos una hora y nos podemos sentar en grupo. Así, docentes de Biología, Física y Química, Geografía e Historia, Economía, Filosofía y Valenciano nos reunimos el pasado noviembre con Cristina Vicente, una bióloga activista que trabaja para la ONG Justicia Alimentaria Global, a fin de poner sobre la mesa propuestas didácticas para tratar el tema de la soberanía alimentaria. Como no teníamos tiempo para seguir reuniéndonos, abrimos un documento en Google Drive con la intención de que cada una fuese dejando anotadas las propuestas o actividades que quisiera desarrollar, indicando con qué grupos, y así podríamos conocerlas y coordinarnos por cursos. Se propuso una producción final común: un tríptico de consejos a las familias sobre «La alimentación como derecho humano: nuestro y vuestro», realizado por diferentes cursos en distintas asignaturas. De este modo, los estudiantes de primero de ESO redactarían, en las horas de Ciencias Naturales, consejos para la compra familiar de alimentos en el mercado local, y en Ciencias Sociales elaborarían un mapa de los alimentos kilométricos y otro de las posibilidades del

comercio comarcal de alimentos. Los de segundo curso, con la profesora de valores éticos, harían un anuncio de contrapublicidad alimentaria. Los grupos de tercero prepararían su participación en el Encuentro de Escuelas en Defensa de la Huerta, y escribirían una entrada en el blog del instituto con las ideas que hubiesen recogido para la sostenibilidad del territorio comarcal. Finalmente, los de cuarto curso compondrían una historia de la Malva-rosa centrándose en la relación con la huerta próxima en los últimos cincuenta años... Por su parte, Cristina aportaría talleres sobre el azúcar y la soberanía alimentaria, en los grupos de primer ciclo, y sobre el Tratado Transatlántico para el Comercio y la Inversión (TTIP, sigla en inglés) y la concepción del progreso que este implica, en los de segundo. Y así un largo etcétera.

Hemos empezado a hablar de enseñar a partir de proyectos que aborden temas con sentido y relevancia social; de interdisciplinariedad; de que no necesitamos el libro de texto; de intercambiar materiales didácticos en la Red... Escuchándonos unos a otros se multiplican las iniciativas, la creatividad, las ganas... Pero no tenemos tiempo para sentarnos a intercambiar recursos, para ayudarnos a salvar obstáculos, por lo que algunos proyectos acaban difuminándose, otros se realizan, otros se olvidan, etc.

Sin embargo, como hemos visto, también existimos aquellos y aquellas que deseamos embarcarnos en viajes comunes, apasionadas por vivir el saber escolar como una experiencia de diálogo y crecimiento conjunto; y ello pese a que la vida institucional no nos deje tiempo ni espacio para pensar, escribir, organizar y evaluar nuestros proyectos.

#### DICIEMBRE. LAS SESIONES DE EVALUACIÓN, ¿PARA QUÉ?, ¿PARA QUIÉN?

**Escenario 1.** Un profesor ha suspendido a todo un grupo clase y no siente la responsabilidad de explicar las razones de tal fracaso a la junta de evaluación o equipo docente del curso. Una profesora le pide que exponga lo que, a su parecer, ha ocurrido y las propuestas de mejora que ha pensado. Otros compañeros intervienen, defendiendo el derecho de cualquier profesor a no tener que justificar sus calificaciones. No se afronta el conflicto. Se plantea como un mal rollo personal entre docentes. Se silencia, se pasa; todo sigue igual. Otros profesores también suspenden a más del 50% del grupo y nadie les plantea la necesidad de llegar a la junta de evaluación con alternativas; otros aprueban al 100% y tampoco explican su éxito. Nadie aclara nada a nadie. ¿Es esto libertad? ¿Es democracia?... ¿Para qué? ¿Para quién?

**Escenario 2.** La representante de los y las estudiantes de segundo de bachillerato solicita participar en la sesión de evaluación... ¡tan solo un instante, y para comunicar el análisis y las valoraciones de los estudiantes en ese momento del curso! Un profesor se niega diciendo que no es legal la entrada de una alumna en la junta de evaluación; otros declaramos que el Reglamento de Régimen Interno (RRI) lo contempla; una profesora alega que no es necesario, puesto que la voz del alumnado ya la trae su tutor; la directora defiende la entrada de la alumna, y el jefe de estudios concluye que los minutos que dura-se la intervención de esa representante del alumnado serían una previa a la sesión de evaluación y que quien no quisiera escucharla podía salir del aula hasta que se reiniciara la sesión... ¡Qué lección de democracia! ¿Por qué tanto miedo a la presencia del alumnado? ¿Por qué tanta desvalorización del diálogo entre «estamentos»? ¿Estamos en guerra? ¿Debemos estarlo?

Personalmente, no me siento ni unida ni separada del estudiantado ni del profesorado, así como tampoco de las familias ni del personal no docente. No formo parte de ningún «cuerpo». Me siento muy a gusto y hago equipo con estudiantes, madres y profesoras con las que comparto mi concepción de la enseñanza y mis deseos. No tengo nada que defender en común con otros profesores, estudiantes o familias que ven la enseñanza como una herramienta de segregación y de legitimación de las desigualdades, que permite destacar a unos y relegar a otros:

La democracia está sectorizada. Y parece que cada sector se mueve, en una relación de poder, frente a los otros sectores. [...] No hay ciudadanía. Hay estamentos. Y en su interior, una gran complejidad. La complejidad del poder, de las clases, de las jerarquías, de las culturas, del género. Quizá, por eso, se habla del otro o, lo que es peor, no se le nombra. Pero por eso también se habla de lo que pasa, no de lo que me pasa. Los profesores hablan de sí mismos (pero siempre como sector —se escapó la identidad y la diferencia—) y de los alumnos, aunque bastante menos. No aparecen los padres y las madres (J. Martínez Bonafé, 2002).

Decir esto en la sala de profesores sigue estando mal visto. No sé si me mirarán igual mis compañeras después de haber leído estas líneas.

Pero también tenemos ejemplos de lo contrario.

ENERO. EL DEBATE SOBRE EL PROGRESO EN LA CLASE  
DE CUARTO DE ESO, Y ATREVERSE A ROMPER TABIQUES

Para preparar la celebración del 30 de enero, Día Mundial de la Paz, las clases de Economía, Historia y Filosofía rompieron las barreras disciplinares y, desde fuentes diversas, abrieron ante el alumnado de cuarto de ESO los siguientes interrogantes: ¿el crecimiento económico conlleva el progreso social? ¿El desarrollo científico comporta el progreso social? ¿Qué tipo de progreso obtendremos en los próximos cincuenta años con el modelo ético, económico y político que tenemos hoy? ¿Qué progreso desearías para tu futuro?

Las hipótesis que se presentaran en el debate debían estar fundamentadas en la documentación facilitada por sus profesores y profesoras de las citadas materias. Entre los diferentes equipos se debatía sobre neoliberalismo, anticapitalismo, humanismo... Y, lo más importante, se aducían hipótesis del futuro predecible en función de la historia estudiada en clase, pero también del futuro deseado por el equipo en cuestión. Los y las estudiantes hablando del pasado, del presente y del futuro; haciendo valoraciones críticas del presente; formulando hipótesis basadas en hechos históricos; expresando deseos que les comprometen con el futuro, y escuchándose unos a otros... Creo que esta es una experiencia de ciudadanía, una experiencia de democracia viva. Porque la democracia no es decir cada uno lo que le venga en gana y no escuchar a nadie; democracia no es callar y comprar, ni callar y estudiar, ni hablar sin pensar. Democracia es asumir la responsabilidad de las ideas que uno defiende y saber por qué las defiende; ejercer la ciudadanía exige tener deseos para el presente y el futuro, y ser consciente de esos deseos (véase Giroux, 2013).

El trabajo del historiador debe tener como móvil, como razón final, los problemas reales que de una u otra forma afectan la vida de hombres y mujeres de ayer y de hoy, con el propósito de aportar conocimientos que sirvan para mejorar su suerte, aunque solo sea, que no es poco, contribuyendo a crear en ellos conciencia crítica (Fontana, 2006).

Para el profesorado involucrado, preparar ese debate supuso tomar decisiones sobre cómo organizar el contenido, sobre la evaluación, la organización de los equipos de tres grupos clase diferentes..., así como también nos ayudó a reflexionar, a dialogar y experimentar, a atrevernos a equivocarnos, a aventurarnos y confiar unos en otros, a aportar ideas y tiempo, etc. Eso, en mi opinión, es ejercer la democracia: nos salimos del papel de ejecutor del libro de texto y nos atrevimos a inventar una experiencia de enseñanza y de aprendiza-

je con sentido; por un tiempo, dejamos de ser técnicos para ser intelectuales que estudian y escriben, enseñantes que estudian y experimentan cómo se aprende con sus estudiantes, ciudadanos y ciudadanas que se preocupan por el presente y el futuro. Rosa, Susana, Gregorio, Vicent y yo crecimos con esa experiencia; sentíamos alegría escuchando a nuestros estudiantes exponer argumentos. Durante unos momentos, nuestro trabajo dejó de ser solo trabajo.

Una tarde unimos los tres grupos clase de cuarto de ESO para ensayar el debate, ocupando la hora de una asignatura que no quiso participar en la preparación del mismo. El profesor de esta materia entró iracundo en el salón de usos múltiples, donde habíamos reunido a los setenta alumnos de los tres grupos, exigiendo a gritos que le devolviéramos los alumnos, puesto que él tenía derecho legal tanto a su hora de saber parcelado —que no estaba dispuesto a compartir— como a seguir los ejercicios de su libro de texto, su rutina y sus exámenes, y no iba a consentir que rompiéramos horarios, grupos y asignaturas, ni que interrelacionáramos conceptos, ni diéramos la palabra a los estudiantes.

Y, como es habitual en los momentos de avance democrático, en este caso el profesor en cuestión sembró el temor diciendo a los estudiantes que, con semejantes proyectos, no aprobarían la selectividad ni las reválidas. Parece, pues, que el currículo es un territorio de conflicto que suele quedar oculto y, tal vez, debe ser explicitado; porque lo que enseñamos y aprendemos en las aulas y cómo lo hacemos tiene mucho que ver con la democracia (Romero, Luis, 2008).

Ivor F. Goodson (1995), investigando la historia del currículo, observó que «en el examen del conflicto por el currículum podemos discernir numerosas batallas sociales y políticas sobre las prioridades dentro de la escuela. Lejos de ser un producto técnicamente racional y desapasionadamente sintetizador del conocimiento más valioso, el currículum escolar puede verse como portador y distribuidor de prioridades sociales...».

Sembrar el miedo, a veces el terror, ante los avances democráticos, que la derecha considera desórdenes, es una experiencia histórica habitual. Después de que el 15M apareciera en las pantallas de televisión, las Nuevas Generaciones del Partido Popular abrieron una dirección de correo para que los adolescentes pudieran denunciar a los profesores que hablaran de política en sus clases.

Yo pensé que tendrían el correo saturado, porque no se puede educar sin hablar de política. ¿Cómo enseñar Física y Química y no mencionar las centrales nucleares o los transgénicos? ¿Cómo estudiar la historia de España y obviar el tema del caciquismo y la corrupción? ¿Y Matemáticas, sin observar

cómo nos toman el pelo con las estadísticas del paro? ¿O cómo enseñar Lengua y no leer críticamente la prensa y mostrar la diferencia entre información y opinión? ¿Se debe estudiar el cuerpo humano sin aludir al negocio de la alimentación basura?... Los dilemas científicos no han de ser ocultados, sobre todo cuando han generado debate social (el genoma humano, los transgénicos, las centrales nucleares...), ¿o es que se tiene miedo a divulgar el saber? El saber tiene que servir para enseñarnos a tomar decisiones y ser conscientes de que no todos elegimos las mismas; que podemos tener intereses diferentes; que es posible que hayamos de afrontar conflictos, y que podemos hacerlo pacíficamente si tenemos libertad e instrumentos para la mediación y la negociación.

Hace tiempo que personas e instituciones con autoridad reconocida —Federico Mayor, Edgar Morin, Jacques Delors, la Unesco, entre otros—<sup>4</sup> han defendido que la democratización de la enseñanza implica también una reconceptualización de qué saberes son relevantes. ¿Por qué ese debate no ha llegado a los institutos?

#### FEBRERO. LOS ESCENARIOS DE CRISIS, UN ESPACIO PARA LA TRANSFORMACIÓN: DEMOCRACIA O BARBARIE

El aula de reflexión (o aula de convivencia) en mi instituto es un pequeño espacio al que se envía a aquellos estudiantes que han sido expulsados de su clase por indisciplina. Cada hora un docente recibe al estudiante expulsado, habla con él y se le propone reflexionar sobre la situación en que se halla y las decisiones que puede tomar para mejorarla, facilitándole una hoja con preguntas que debe pensar y responder. Desde mi experiencia particular, puedo contar que, al principio, el alumno en cuestión suele estar irritado y yo empiezo por preguntar y escuchar. Luego procuro que se ponga en el lugar del docente que no podía seguir la clase cuando tuvo que expulsarlo. Le pido que busque maneras de resolver ese conflicto entre él y las normas del centro, o entre él y el profesor, y finalmente que se comprometa a hacer alguna cosa que evite el ser expulsado de

4. «Debemos derribar las barreras tradicionales entre las disciplinas y concebir la manera de volver a unir lo que hasta ahora ha estado separado. Debemos reformular nuestras políticas y programas educativos.» Esto decía Federico Mayor Zaragoza, el secretario general de la Unesco al finalizar el siglo xx, en la presentación del informe que redactó Edgar Morin titulado *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (París: Unesco; Santillana, 1999). Ya lo había afirmado previamente la Comisión presidida por Jacques Delors en el famoso informe *La educación encierra un tesoro* (París: Unesco; Santillana, 1996). Y lo repetirá el Informe de 2015 de la Unesco *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* (disponible en línea: [www.unesco.org](http://www.unesco.org). <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232652S.pdf>).

nuevo. En cada paso, pongo en acción principios político-morales que no siempre están claros, y se me plantean los siguientes interrogantes:

- ¿He de escuchar a un estudiante que frecuentemente es expulsado de las aulas y que cada semana me cuenta la misma historia de que «el profesor me tiene manía», sabiendo que, en realidad, lo que quiere es pasar el máximo de tiempo posible sin hacer nada?
- ¿Debo fomentar que la estudiante expulsada dirija sus propuestas a un profesor o profesora que ya sé que no va a molestar en escucharlas? ¿Se debe obligar a ese docente a considerar las propuestas de mejora planteadas por la estudiante? ¿Es posible algún tipo de mediación o de negociación entre dos personas que, en la institución escolar, están en una relación de poder desigual?
- ¿Tengo que exigir respeto a unas normas de convivencia que han sido elaboradas sin la participación real del estudiantado? ¿La lógica de la institución educativa permite verdaderamente que las normas contemplen los intereses diversos de estudiantes, profesorado y familias?

El instituto experimental de Oslo lo hizo en 1971, afrontando el conjunto de conflictos que implica un proceso de participación de estas características (Jørgensen, 1977). No creo que puedan contarse con los dedos de una mano los profesores, madres y padres y estudiantes que, en la actualidad, estarían dispuestos a iniciar en un instituto un proyecto como el de Oslo, que llevaba por título *Una Escuela para la Democracia*. Y es que, ciertamente, hay experiencias que demuestran que esto es posible, pero parece que la democracia es muy trabajosa y la burocracia muy cómoda. Sin embargo, desde entonces hasta hoy muchos grupos pequeños de profesorado, madres y estudiantes han desarrollado prácticas para superar la burocracia y crecer desde las relaciones democráticas (Apple, Beane, 2005).

Paso una hora semanal en el aula de reflexión y aprendo bastantes cosas. Escuchar a los alumnos me ayuda a hacerme una idea de lo que dirán o pensarán de mí cuando se enfadan conmigo y temen decírmelo a la cara; puedo ver, como observadora externa, diversas estrategias que podría haber usado ese profesor o yo misma para afrontar una situación similar en mi clase. Me gustaría compartir tales pensamientos con mis compañeras; crear un espacio de reflexión entre docentes a partir de casos reales, donde no discutiríamos sobre lo que se debería haber hecho ni tampoco sobre el protocolo de actuación desde el punto de vista jurídico, tan solo intercambiaríamos las reflexiones que nos hubiesen surgido en el aula de reflexión mientras observábamos al alumno

expulsado. Tal vez se podría hacer esto de forma anónima. Podría dejarse un documento abierto en el ordenador, para que cada docente anotara las ideas que se le ocurrieran sobre cómo afrontar el conflicto entre profesor-alumno en cada nivel, curso, diversidad de situaciones..., sin culpabilizar ni a unos ni a otros, sin quedarse en el lamento o el escándalo, con la firme voluntad de aprender con la comunicación didáctica, desde la relación entre adultos y entre adultos y adolescentes que haga crecer a ambos. Estaríamos pasando así del tratamiento judicial al tratamiento pedagógico de la indisciplina.

Democracia o barbarie... ¿por qué? Porque los estudiantes que llegan a la expulsión en muchas ocasiones ya no tienen nada que perder. No les preocupa la democracia; la integración en el colectivo les exige más renunciaciones que aportaciones; las normas de la institución no les gustan, pero tampoco se molestan en cambiarlas... No están interesados en la ciudadanía, sino en el «sálvese quien pueda» o en el «ande yo caliente y ríase la gente» —igual que los estudiantes más empollones solo invierten su tiempo en preparar los exámenes que les mandan los profesores sin valorar lo que les aportan—. Así que, por lo general, estos estudiantes pasarán de sus compañeros, actuarán sin respeto, sin solidaridad, sin miedo y sin amor. Eso es la barbarie.

En el capitalismo funcionamos según las reglas del libre mercado, y así la democracia no se aprende espontáneamente; la experimentación de procesos colectivos de decisión, organización y acción queda fuera de lo que el parlamentarismo liberal espera de la ciudadanía. El instituto, sin embargo, puede favorecer esas experiencias porque tenemos un margen de decisión relativamente amplio sobre los saberes que queremos enseñar; porque es una institución que puede facilitar experiencias de toma de decisiones colectivas y de reparto de responsabilidades, y porque es un colectivo social que puede deliberar sobre cómo gobernarse y cómo resolver conflictos que enriquezcan a cada individuo y al grupo a la vez. Claro que cuestionar la inercia de la institución y ponerse a experimentar formas de participación ya implica una considerable dosis de rebeldía:

Deseo que el prójimo sea libre, pues mi libertad comienza allí donde comienza la libertad del otro. [...] Sé perfectamente que la realización de otra organización social y su vida no serán de ningún modo simples, que se encontrarán a cada paso con problemas difíciles. [...] Prefiero el fracaso en un intento que tiene sentido a un estado que se queda más acá incluso del fracaso y del no fracaso [...].

Es la sociedad actual la que infantiliza constantemente a todo el mundo, por la fusión en lo imaginario con entidades reales: los jefes, las naciones, los cosmonautas o los ídolos. Lo que quiero es que la sociedad deje finalmente de ser una familia,



falsa por añadidura hasta lo grotesco, que adquiriera su dimensión propia de sociedad, de red de relaciones entre adultos autónomos (Castoriadis, 2013: 148-149).

Fuera de las aulas, más allá de lo que está mandado y establecido, algunas personas nos reunimos y dimos a luz al Equipo de Mediación en Conflictos, luego al grupo de Activistas por los Derechos Humanos y al de Stop Diverfobia.

Somos profesoras, madres, personal no docente y estudiantes; nos informamos y actuamos contra las injusticias, empezando por los casos de marginación que podemos ver en nuestros pasillos, a la vez que denunciarnos el asesinato de estudiantes de Magisterio en México o nos solidarizamos con las personas que huyen de la guerra y de la pobreza y se encuentran con una Europa que las excluye; escuchamos noticias que nos indignan, reflexionamos, nos preguntamos qué podemos hacer al respecto, contactamos con personas que saben lo que ocurre y cómo se puede ayudar, etc. Coincidimos con jóvenes de otros institutos para amplificar nuestra voz, leemos poemas, hacemos teatro, ponemos carteles, vamos a manifestaciones... Interrumpimos el silencio con el que la mayoría esconde su irresponsabilidad ante la muerte, la violencia y la injusticia que ocupa a dos terceras partes de la humanidad, a veces a nuestros vecinos.

Quien quiera pertenecer al Equipo de Mediación ha de acudir a formación, a fin de aprender a facilitar la comunicación en situaciones de conflicto, sin juzgar, ni aconsejar, ni dirigir; para ayudar a que cada cual tome sus decisiones desde la comprensión de los intereses propios y los de la parte contraria. Queremos generalizar las relaciones sociales regidas por el diálogo, la empatía y la negociación, para no tener que soportar las que están dirigidas por el dominio, la obediencia o la pasividad. Mediar entre dos compañeros de segundo de ESO es empezar a abrir puertas a otro modelo de relaciones sin violencia, sin sumisión, sin miedo. Nos interesa la cultura de paz como un modo de hacer, como un estilo, como un invisible código científico y moral que impregne el instituto. El Equipo de Mediación abre en el centro espacios para defender la diferencia y la diversidad, para afrontar la desigualdad y la segregación, para extender hábitos de escucha y de negociación sin los cuales hablar de democracia resulta grotesco.

Stop Diverfobia, por su parte, evidencia el deseo y el compromiso de docentes y estudiantes de frenar las microviolencias relacionadas con el machismo y conseguir que nuestro instituto sea un espacio seguro y libre para cualquier orientación sexual. Actividades «hacia dentro» y «hacia fuera» nos enseñan a conocer nuestras emociones y a empatizar con las de los demás, a entender la diferencia sexual y la diversidad de opciones ante el placer, la familia o la cultura.

Estas experiencias nos enseñan la responsabilidad de cada uno de nosotros en la defensa de lo que creemos justo, la no dependencia de las autoridades, la necesidad y la complejidad de la organización, las dificultades para la actuación pública. Aprendemos que lo personal es político.<sup>5</sup>

MARZO. CON LA ASOCIACIÓN DE MUJERES DE LA MALVA-ROSA.  
HACEMOS CULTURA CON EL BARRIO, HACEMOS CIUDADANÍA

Cada año la Asociación de Mujeres de la Malva-rosa nos invita a celebrar el 8 de Marzo conjuntamente. Son mujeres que ya han cumplido los 50 años, deseosas de compartir voz y escucha con las adolescentes de nuestras clases de ESO y Bachillerato. Incluyo esta actividad en la programación de Historia no como «un-día-de-fiesta-que no-va-para-el-examen», sino como el día más importante de este trimestre, porque es cuando vamos a compartir lo que hemos aprendido y a usar nuestros conocimientos para colaborar en la tarea de influir en el barrio, a fin de contrarrestar la mala educación por la que muchas mujeres aceptan ser maltratadas o «inferiorizadas».

Con nuestra presencia pública, hacemos del aula de Historia una parte del barrio, manejamos la información y los conceptos de clase como instrumentos válidos para entender y transformar la vida social de la que formamos parte. Aprendemos a organizar nuestras ideas y nuestros conocimientos históricos para hablar del presente y del futuro. Tenemos que decir cosas que son importantes en la vida real, fuera del aula. Usamos nuestros conocimientos no para competir y acercarnos a la élite, sino para ser parte activa del barrio, criticando y proponiendo, haciéndonos sujetos de nuestro presente. Este año las estudiantes de Bachillerato dieron voz a mujeres que durante la Segunda República se unieron en organizaciones feministas, aceptaron cargos públicos desde los que consiguieron que se aprobara la ley del divorcio o el sufragio femenino, se eliminaran los grilletes de las cárceles o se crearan centros de asistencia y formación para mujeres.

El curso anterior, mayores y jóvenes de cuarto de ESO analizaron los factores que fomentan la violencia de género, y hace dos años las alumnas de tercero de ESO estudiaron y dialogaron sobre cómo afectó la crisis económica a las mujeres.

5. Para más información sobre las actividades de estos tres equipos del IES Isabel de Villena, véase el blog *Els punys no parlen* (<https://elspunynoparlen.wordpress.com/>).

Son solo gestos, detalles, días... Pero con estas acciones minúsculas desarrollamos una micropolítica y, tal vez, aprendemos que la microdemocracia depende de todos, de nuestros conocimientos y de nuestra disponibilidad para ponerlos al servicio de la colectividad.

Se trata de crecer en los márgenes, sin aceptar la marginalidad. En palabras de Marina Garcés, profesora de Filosofía: «Crecer en los márgenes es saber descentrar y ampliar los contornos de lo vivible, de lo que podemos hacer en cada situación» (Garcés en Carbonell, 20-10-2016).

#### ABRIL. LA MARCHA DE ESCUELAS POR LA HUERTA: CONOCER Y DEFENDER NUESTRO TERRITORIO

El 23 de abril, Día de la Tierra, los tres grupos de estudiantes de tercero de ESO, junto a sus profesores y profesoras, marchaban entre los caminos de huerta hasta confluír en un punto con estudiantes de otros quince centros, para reivindicar la protección del territorio comarcal como patrimonio paisajístico, cultural y económico.<sup>6</sup>

Aprender a amar el territorio, conocer sus bellezas y sus problemas, estudiar lo que debe ser transformado o recuperado... es un derecho y una obligación democrática que no podemos delegar en otros. Durante mucho tiempo estudiamos la geografía como aquello que está en los mapas, no como lo que vivimos, disfrutamos o sufrimos. Durante mucho tiempo la política hegemónica nos mostró el territorio como un espacio que gestionan los políticos atendiendo a leyes económicas inexorables. Hoy es necesario estudiar nuestro territorio para cambiar también esa concepción de la democracia que relegaba a las personas y no les daba ninguna voz sobre el uso y la sostenibilidad del espacio que habitaban. Una vez más, la educación de los adolescentes une el conocimiento y la acción, el conocimiento y la estima, el conocimiento y la defensa, la escucha y la acción.

Participar en la Marcha de Escuelas por la Huerta supone estudiar, elaborar mapas, salir a hacer fotos, entrevistar a los que viven y trabajan la huerta, crear vídeos. Investigamos si es sostenible mantener el espacio de huerta que ha caracterizado a nuestra comarca y que está en peligro de extinción, con toda la cultura asociada a ella; escribimos cartas al Ayuntamiento y a la Asociación de

6. Para más información al respecto, véanse los siguientes enlaces web: <https://www.facebook.com/escolesperlhorta/> y <http://www.alimentacion.net/es/comunidades/xarxadescolesperlhorta>.

Vecinos con las propuestas que hemos derivado del análisis de las estrategias desarrolladas en otros lugares en los que las personas están intentando preservar su patrimonio paisajístico y cultural; y hemos confluído con estudiantes de otros institutos, pues quinientas voces se oyen más que una, porque hemos observado la influencia de los medios de comunicación de masas y queremos ser noticia, queremos que se sepa que es democrático preservar nuestro territorio, que hay soluciones sostenibles y negociables para ello, que el avance aplastante de lo urbano no es el único modelo de progreso sostenible.<sup>7</sup>

Definir lo sostenible, buscar el consenso entre diferentes agentes sociales que interactúan en el mismo territorio, valorar la importancia de ser oído por los medios de comunicación... todo ello es, creo yo, aprender democracia ejercitándola.

El curso siguiente retomamos el hilo en cuarto de ESO con el proyecto Memorabilis Malva-rosa.<sup>8</sup> El objetivo era rescatar la memoria del barrio de la Malva-rosa, entrevistando a las personas mayores de 70 años que conocen bien los cambios vividos en el territorio y en la relación de las personas con este en los últimos sesenta años. Pertrechados con sus teléfonos móviles, equipos de estudiantes de entre 14 y 15 años grabaron en vídeo a los moradores del barrio hablando de la vida cotidiana, el paisaje, la relación de la Malva-rosa con la huerta, las comidas, los comercios, los oficios, las protestas, las fiestas, y las relaciones del vecindario entre sí y con su territorio. En el acto de presentación pública del vídeo al barrio, un estudiante dijo: «Hemos aprendido que lo que nuestros hijos y nietos vean en la Malva-rosa de aquí a cincuenta años depende de nosotros».

7. Las actividades enunciadas y otras más, junto a los recursos didácticos utilizados para este proyecto de Geografía en tercero de ESO, están disponibles en el blog *Horta és futur?* (<https://hortaesfutur.wordpress.com/>) y en el enlace [www.alimentacion.net/es/content/proyecto-horta-%C3%A9s-futur](http://www.alimentacion.net/es/content/proyecto-horta-%C3%A9s-futur).

8. Véase el siguiente enlace sobre el proyecto: [www.efe.com/efe/comunitat-valenciana/en-valencia/un-proyecto-academic-recupera-la-memoria-del-barri-de-malva-rosa/50001026-3282378](http://www.efe.com/efe/comunitat-valenciana/en-valencia/un-proyecto-academic-recupera-la-memoria-del-barri-de-malva-rosa/50001026-3282378). Para el éxito del mismo, ha sido fundamental la colaboración del Museo Valenciano de Etnología y del Equipo 351, que ha trabajado con nuestros estudiantes tanto el significado y la relevancia de la memoria oral como las técnicas de grabación y la coordinación de los equipos y las personas informantes, así como la presentación pública del vídeo final ([www.youtube.com/watch?v=bc8xbwbO1mg](http://www.youtube.com/watch?v=bc8xbwbO1mg); <http://www.equip351.com/cronica-duna-premiere-anunciada-el-tancament-de-memorabilis-malva-rosa/>).

## MAYO. EL OBSERVATORIO DE LA CONVIVENCIA CONTRA LA PASIVIDAD DE LOS ESPECTADORES

Es cierto que nuestras modernas sociedades permisivas se declaran empeñadas en conseguir el libre desarrollo del individuo, pero lo que habría que plantearse es por qué, a pesar del énfasis en la declaración, no parecen estar siquiera aproximándose a este objetivo. [...] No hay posibilidad de acceso a los objetivos que esta sociedad proclama desde las condiciones subjetivas que esa misma sociedad promueve. [...] El mercado requiere consumidores de una máxima plasticidad, dispuestos a doblarse ante los diseños cambiantes de un sistema publicitario que desequilibra y multiplica el deseo, haciéndolo inestable y pasajero. Sujetos débiles, en definitiva, incapaces de proponerse metas para las que haría falta una identidad fuerte (Cruz, 1999: 36-37).

El Observatorio de la Convivencia, formado por estudiantes representantes de todos los cursos, ha sido una iniciativa discutida. Para quienes la promovimos, el observatorio es una manera de hacer patente que la paz y el bienestar de todas las personas en el centro depende de todos nosotros, que no podemos quedarnos en el rol de espectadores pasivos.

La primera reunión del observatorio trató del poder de cada uno de los presentes para cortar redes de marginación, para apoyar al que amenaza o para combatirlo, y buscar alianzas con aquellos que desean relaciones de equidad y de justicia. En las siguientes reuniones observamos los diversos escenarios de nuestra convivencia en el instituto (el aula, los pasillos, el patio, la entrada, la cafetería...), analizando qué problemas se dan en cada uno de ellos y de qué recursos disponemos para evitar que se conviertan en hábitos de marginación o en microviolencias normalizadas. Desde la mirada de estudiantes de todos los cursos desde primero de secundaria hasta segundo de bachillerato, dibujamos un croquis del centro y lo mostramos en la entrada señalando con diferentes colores las zonas donde se viven situaciones que deben ser cambiadas porque crean infelicidad (malas bromas, cotilleos, marginaciones, insultos), así como indicando los recursos y las formas con que se podría intervenir en cada caso. No aceptar esas bromas, esos silencios o esas risas que están dañando a alguien, y hablar de las relaciones, de cómo nos tratamos es una manera de aprender a gestionar colectivamente el control de los espacios comunes y de asegurar la democracia real para todos y todas en la vida cotidiana del centro; una democracia que no debe aceptar que ningún individuo pueda ser sometido a presión alguna por parte del grupo.

Se trata también de desarrollar un pensamiento moral que supere el estadio de dependencia de la autoridad o del control externo. Aspiramos a que nuestros estudiantes denuncien situaciones injustas entre sus compañeros no solo porque sea lo legal, sino porque su conciencia les lleva a detestar aquello que hace sufrir a otra persona;<sup>9</sup> nos gustaría que actuaran frente a las microviolencias, además de pidiendo la intervención del profesorado o del jefe de estudios para imponer sanciones a quien corresponda, aprendiendo ellos mismos a frenar las conductas injustas y agresivas en la medida de sus posibilidades. Parece algo imposible, pero ya empieza a ser una realidad.

En efecto, muchos procesos de ciberbullying han sido atajados por estudiantes miembros del Equipo de Mediación; en alguna pelea han sido los propios alumnos quienes han afeado el papel de los espectadores, cuando lo habitual era quedarse mirando o irse sin hacer nada; los casos de acoso escolar llegan al profesorado porque otros estudiantes advierten de la situación, se preocupan y conjuntamente con docentes del Equipo de Mediación planifican una estrategia para desactivar la red de maltrato y crear otra de apoyo a la víctima; ante la proliferación de canciones machistas, los mediadores y mediadoras elaboraron y presentaron un cartel con el lema «No bailamos con el machismo, bailamos con la libertad». Es cierto que estamos ante actuaciones aisladas, y también que son un pequeño grupo de estudiantes los que las protagonizan, mientras que la mayoría sigue en el rol de espectador ante situaciones de violencia o de marginación. Por eso, la creación del Observatorio de Convivencia pretende ser una estrategia para implicar a todos los grupos clase de forma institucional en la reflexión sobre nuestras relaciones de convivencia y la posibilidad de cuestionar o cambiar algunas de ellas; preferimos equivocarnos a quedarnos sin hablar. El observatorio trata de romper la rutina y la indiferencia para abrir espacios en los que aprender a compartir responsabilidades, resistencias, deseos y compromisos:

El desorden patriarcal se forja en la obediencia a un superior solo porque es superior. Sin embargo, la obediencia no nos hace comprender el mundo, es decir, hacerlo nuestro [...]. La obediencia a los superiores, a las creencias de los que gobiernan Iglesias y Estados o a la jefatura o dirección de una empresa o trabajo es una excusa para no pensar, no reflexionar, no tomar la responsabilidad de un acto ejecutado por nuestro cuerpo como instrumento al servicio de otro [...], como un dios ajeno que nos impide la conexión con el otro diferente y con las otras partes diferentes de nuestro yo (Altable, 2010).

9. Se trata de avanzar en los estadios de desarrollo moral que propone Kohlberg (1997) para el crecimiento personal.

Nos gustaría que el observatorio fuera una experiencia de ciudadanía activa que sabe pensar lo que desea y se organiza para conseguirlo; que se prepara para la autogestión más que para la obediencia pasiva a las normas; que busca la seguridad y la calidad de su vida cotidiana en el crecimiento de sus propias posibilidades en autonomía más que en la dependencia de recursos externos.<sup>10</sup>

Algunos profesores criticaron la iniciativa y se negaron a escoger representantes en sus cursos porque, a su parecer, era como elegir «chivatos». Decían que, espontáneamente, los estudiantes encontrarían sus alianzas y no se debía fomentar ningún tipo de coordinación institucional. Algunos argumentaban que es responsabilidad exclusiva del profesorado, y específicamente del equipo de dirección del centro, evitar y sancionar los casos de maltrato que pudieran darse en nuestro instituto.

Volvemos a ver diferentes concepciones de la democracia. Para unos, la defensa de la democracia es una cuestión de los profesionales de la ley o de la política que deja libre de responsabilidad colectiva alguna a la ciudadanía. Para otros, no existe lo público ni la ciudadanía, y la democracia no es real si no se construye con relaciones de cooperación, participando en espacios públicos para el crecimiento individual y colectivo.

De acuerdo con Hannah Arendt, la tendencia totalitaria consiste en «volver superfluos a los seres humanos, hacerlos irreflexivos, incapaces de pensar y emitir juicios» (Arendt en Birulés, 2000).

Hace unos años un grupo de madres y de profesoras, conscientes de la poca eficacia de los sermones, pensaron otra estrategia para enseñar que la belleza nace del cuidado colectivo. Y así, la AMPA decidió regalar una planta con flores al grupo clase que deseara embellecer con ella su aula; para ello, solo tendría que comprometerse a cuidarla. Y es que como la convivencia, como la paz, la flor hermosea nuestro espacio de vida cotidiana, pero requiere de nuestra atención, no crece sola. Casi todos los grupos aceptaron su planta y la cuidaron. El tutor de cada clase y la asamblea de representantes hablaron de las plantas como metáfora de la belleza del instituto, de nuestras cosas comunes y de nosotros mismos como colectivo y como centro, y de nuestras relaciones (que han de ser cuidadas si queremos disfrutarlas y no temerlas). Comentamos casos, experiencias diversas para que cada grupo eligiera su respuesta pensando en lo que tenía de metáfora, de símbolo, en nuestra manera de entender la convivencia. Hubo diferentes respuestas significativas: algún grupo no respon-

10. Otras experiencias de construcción de redes entre el alumnado para la prevención y el tratamiento de la violencia, como es el caso del programa Ayuda entre Iguales desarrollado en el IES Pradolongo de Madrid, se explican en Fernández, Villaoslada y Funes (2002).

dió; otros tomaron las flores, pero no se organizaron para cuidarla y la planta acabó muriéndose; y otro grupo vio cómo su tutor la tiraba a la papelera porque decía que los distraía de su obligación principal de estudiar. La mayoría, sin embargo, la cuidaron e incluso se la llevaron a casa en vacaciones. Algunas plantas todavía adornan espacios comunes del centro.

Se aprende lo que se vive. Los valores se aprenden por ósmosis. La democracia exige desaprender la pasividad, la delegación de la acción justa en otros, la irresponsabilidad del anonimato.

## JUNIO. FINAL DE CURSO. EVALUACIÓN DE CENTRO

En junio ponemos notas a diestro y siniestro. Suspender, aprobar, conceder matrículas de honor... Decidimos quién repetirá curso y quién pasará al siguiente. Pero durante mis 35 años de docencia en los cinco institutos diferentes en los que he trabajado, solo en dos ocasiones he vivido la realización de una evaluación de centro. Parece indispensable valorar lo que ha sido el curso para tomar decisiones de cara al siguiente; sin embargo, en los institutos esto no parece contemplarse así. Ciertamente, no es necesario si el curso próximo vuelve a hacer la PGA el equipo directivo siguiendo las instrucciones de la Consejería de Educación de la Generalitat Valenciana. Pero ¿diríamos que esta es una experiencia democrática? ¿Puede haber democracia en el colectivo que no valora sus acciones, no investiga sobre sus resultados ni extrae consecuencias para el futuro? ¿Se puede considerar madura y libre una institución que no se autoevalúa? ¿Sobre la base de qué podemos tomar decisiones colectivas para el futuro si no debatimos respecto a los factores de éxito o de fracaso de las políticas anteriores? ¿O es que esperamos que otros nos evalúen y decidan qué debemos hacer?

A veces valoramos cómo ha funcionado tal grupo especial o tal programa específico del curso que termina; evaluamos lo que no es habitual, pero no aquello que constituye la masa central de nuestra vida como institución educativa, nuestra práctica como centro.

En el IES de Benimàmet, del que formé parte entre 1990 y 2003, elegíamos un tema o problema que queríamos mejorar y que centraría nuestras reuniones de formación y de coordinación docente a lo largo del curso; ese tema, desarrollado en cada ámbito (programaciones, tutoría, actividades culturales, formación...), era el que se tomaba como criterio básico de evaluación de los diferentes espacios y prácticas del centro al finalizar el curso. El primer año fue la atención a la diversidad; el segundo, el trabajo cooperativo. Sustituimos las



memorias burocráticas y aburridas por un proceso que ocupaba varios días de hablar, pensar y escribir sobre lo que habíamos hecho y lo que queríamos hacer. Pero no hubo más años de evaluación de centro, pues unos profesores impugnaron aquella práctica que denominaban «dictadura pedagógica» porque, en las actividades y recursos para la formación del profesorado y en la distribución de las horas de coordinación, se priorizaba el tema elegido colectivamente a principio de curso, de acuerdo con la evaluación del curso anterior. Otros defendimos aquel proyecto en el que planificábamos la gestión colectiva y la autoevaluábamos, pero la mayoría se abstuvo y, cuando los claustros empezaron a hacerse demasiado largos, muchos optaron por irse a su casa. La inercia jugaba a favor de lo que se ha hecho siempre y se hace en buena parte de los institutos públicos de enseñanza secundaria: nada en común, nada colectivo, nada que evaluar ni que planificar entre todos. Nada (véase esta experiencia en À. Martínez Bonafé, 1992; À. Martínez Bonafé, Gómez, 1994).

Así pues, en junio se evalúa a cada uno de los cuatrocientos estudiantes del centro, se entregan las memorias que ordena la inspección, y no se valora el centro. No autoevaluamos nuestra obra, no nos responsabilizamos de ella.

El «malvado» Wert (ministro de Educación durante el periodo 2011-2015) tenía planes de control tecnocrático de medir los resultados de los centros y establecer *rankings* gestionándolos como si fueran fábricas de zapatos en la era de la globalización. Las pruebas diagnósticas que ya se están realizando se plantean como un criterio de valoración de la práctica del centro. «Hemos mejorado los resultados en valenciano: enhorabuena al profesorado de ese departamento». Esto es mentira.

La evaluación de centro no puede hacerse a partir de los resultados del alumnado en pruebas diseñadas fuera del centro. En tal caso, evaluamos la adaptación de nuestro alumnado a los estándares definidos por el Ministerio:

No hay un solo estudio pedagógico que demuestre que más exámenes hacen mejores estudiantes. Esa es una creencia falsa, jesuita, y con una idea equivocada del esfuerzo y el trabajo escolar. La buena pedagogía, la buena enseñanza, requiere de culturas colaborativas, esfuerzos y trabajos solidarios de todos los agentes intervinientes en el proceso, análisis rigurosos e investigaciones dirigidas a la mejora, y recursos adecuados para facilitar las mejores prácticas (J. Martínez Bonafé, 8-2-2002).

La FAMP-Valencia defendió el boicot a las pruebas y envió a las familias una carta invitándolas a manifestar «como padre/madre mi disconformidad con la realización de dichas pruebas alegando su falta de validez metodológica, ideológica y social, y he solicitado por escrito la paralización de este proceso

evaluativo». <sup>11</sup> El consejero de Educación, el señor Marzà, ante la reválida de sexto de primaria, argumentaba: «No es una evaluación. Es un examen para hacer *rankings* discriminatorios de centros, que no lleva a ninguna parte ni supone avanzar en la mejora de la calidad educativa de aquellos que más lo pueden necesitar». <sup>12</sup>

La medición no nos ayuda a deliberar a quienes protagonizamos la experiencia educativa; no nos empuja a crecer en libertad, sino más bien a adaptarnos a normas preestablecidas. Es verdad que lo preestablecido ahorra el debate y el conflicto entre diferentes valoraciones, pero es que estoy hablando de democracia y, por tanto, de deliberación. La eficacia democrática se basa en la participación de la diversidad de agentes y en la claridad e implicación en las propuestas negociables; nada que ver con la eficacia tecnocrática en la que los resultados no tienen en cuenta la felicidad de los individuos y de un colectivo que parte de la desigualdad de clase, de género y de etnia. Pero ojo ¡porque parece que Wert ha convencido a muchos de nuestros compañeros y compañeras! ¿O es que acabamos justificando como correcto lo que empezamos aceptando por la cómoda actitud pasiva e indiferente de los obedientes? Las críticas de hace tres años a esas pruebas diagnósticas se han reducido muchísimo y se oye hablar de estas como si hubieran existido siempre. Marina Garcés nos propone otros criterios de evaluación cuando dice: «Tenemos muchos conocimientos, pero cada vez somos más obedientes» (Garcés en Carbone, 20-10-2016).

El final del mes de junio podría ser un buen momento para hablarnos y escucharnos en torno a una mesa, con un café, con risas y discusiones que nos lleven a imaginar el futuro y a vernos construyéndolo colectivamente. No nos lo van a regalar. Ese tiempo, pues, tendremos que regalárnoslo nosotros, robarlo o agenciarlo de donde sea. Porque es nuestro derecho a la democracia real; la del diálogo abierto y centrado en el tema común; la de la deliberación y las conclusiones para la acción; la del reparto de tareas, responsabilidades y recursos; la que se forja desde la aceptación de que, aunque parezca lo contrario, yo

11. Carta enviada por la FAMPVA-Valencia a los centros el 3-6-2015 para boicotear las pruebas diagnósticas en los CEIP. En noticia del 11-4-2016 sigue exigiendo la eliminación de dichas pruebas.

12. *Levante-Emv.Com*, 16-12-2015. Véase un ejemplo de la repercusión de las evaluaciones de diagnóstico en la comparación mercantilista de centros, en la siguiente noticia «La concertada copa los primeros puestos de la evaluación de 2013 en Secundaria» [en línea]. Disponible en: [www.levante-emv.com/comunitat-valenciana/2014/06/26/concertada-copa-primeros-puestos-evaluacion/1130068.html](http://www.levante-emv.com/comunitat-valenciana/2014/06/26/concertada-copa-primeros-puestos-evaluacion/1130068.html).

Otras críticas a la evaluación externa basada en la medición de los resultados de los alumnos podemos encontrarlas en muchas revistas de pedagogía. Sirvan de muestra los artículos de Torres (2014) y Salinas (2016).

no tengo siempre la razón; la democracia en la que el conflicto es natural y sabemos afrontarlo, y donde el «nosotros» es una construcción que nos hace a cada uno más fuerte y más flexible a la vez. Queremos pan y rosas, y los hemos de cocer y plantar nosotros mismos, en mi instituto, en tu instituto.

#### EN OTROS LUGARES, OTRAS, OTROS, TAMBIÉN LO ESTÁN INTENTANDO

¿Queremos crear esferas de libertad en nuestras aulas e invitar a los estudiantes a convertirse en agentes de transformación y esperanza? (McLaren, 2003: 254).

No estamos solos. Somos minorías pero activas como la pólvora. Aquel modelo de instituto provincial de enseñanza media creado en 1845 para las élites que habían de dirigir el nuevo Estado burgués ya se ha tambaleado; algunos lo añoran y se empeñan en revitalizarlo con reválidas, disciplinazos, itinerarios... Otros, otras, como los que se cuentan en otros capítulos de este libro, ya están tejiendo una enseñanza secundaria democrática: en el saber, en las relaciones, en la organización.

#### *Cambian los programas, buscan otros conocimientos*

En muchos institutos hay profesores y profesoras abriendo ventanas a una concepción de la ciencia y de los contenidos de los programas escolares comprometidos con la equidad y el desarrollo democrático de la sociedad.

Los movimientos feminista y ecologista han contribuido al cuestionamiento de las ciencias y al de los programas de enseñanza tradicionales tanto en las ciencias naturales como en las ciencias sociales y en las lenguas; conceptos como trabajo, progreso, población activa, desigualdad, crecimiento, calidad de vida, salud, etc., no pueden ser enseñados hoy sin una mirada de género y de sostenibilidad, que ha atravesado el arte, los hechos sociales relevantes, la economía, la demografía, la biología, o la literatura... Las actividades de visibilización de las mujeres y de la obra de civilización femenina se extienden todos los años a cada vez más centros.

Muchas de las personas que llenaron las plazas del 15M eran docentes y estudiantes. Quienes vivieron en la plaza experiencias de organización cooperativa de gran riqueza intelectual y humana no han olvidado esa pasión y esas experiencias al entrar al instituto.

La educación para la ciudadanía global mueve a profesores y centros que entienden que la educación científica ha de afrontar los problemas relevantes del mundo global en el que vivimos. No se trata de convencer para la solidaridad entendida caritativamente (véase Fisas, 1995), sino de demostrar que la biología, las matemáticas, la historia, la filosofía o las lenguas han de servir para forjar docentes que entiendan su mundo como un mundo globalizado y no cierren sus ojos ante las dificultades de desarrollo democrático del mismo (véase VV. AA., 2001).<sup>13</sup>

En esta línea, la Red de Escuelas Solidarias, que se ha formado en diversas comunidades autónomas, une centros comprometidos con «la educación para el desarrollo, la solidaridad, la justicia y la promoción de los derechos humanos en la escuela».<sup>14</sup>

De la mano de Amnistía Internacional, la Red de Escuelas por los Derechos Humanos<sup>15</sup> aglutina centros que quieren informar y actuar a la vez en la defensa de la justicia, en la denuncia de las desigualdades en casos concretos, o participando en campañas de denuncia y reivindicación («Hazte oír» por el derecho a la vivienda y a la educación o contra los recortes en servicios públicos), así como de solidaridad («SOS Europa», «Welcome refugees»). Proporciona materiales, testimonios y contactos con personas, grupos juveniles, artistas... que facilitan el desarrollo de diferentes acciones, ya sean puntuales (por ejemplo, un acto de denuncia por la desaparición de estudiantes en México), ya sean transversales preparadas en tutorías o asignaturas de diversos cursos (vídeo *lipdub* por los derechos sociales y económicos elaborado por las diferentes tutorías de todos los grupos del centro el Día de la Paz en 2012; o la composición, para ese mismo día pero en 2013, de una canción contra la intolerancia, interpretada por todos los grupos de segundo de secundaria), ya sean proyectos que se desarrollan a lo largo de un trimestre, como es el caso de Hip Hop y Cultura de Paz, que implicó las programaciones de Educación Física, tutoría y Ciencias Sociales.<sup>16</sup>

13. Esta publicación presenta tres experiencias y propuestas de democratización del currículo: la primera, un curso en el aula de Geografía de tercero de ESO; la segunda, una acción entre las diversas áreas curriculares de secundaria, tomando la ciudadanía global como una competencia transversal; la tercera presenta diferentes experiencias de integración de la acción educativa del centro respecto al barrio o la ciudad.

14. Para más información al respecto, consúltese el enlace <https://rces.wordpress.com/>.

15. Su sitio web es <https://redescuelas.es/amnesty.org/el-por-que-de-la-red/>.

16. Dichas acciones, actividades y proyectos llevados a cabo en el IES Isabel de Villena pueden consultarse en los siguientes enlaces web: [www.facebook.com/Amnist%C3%ADa-Internacional-IES-Isabel-de-Villena-124004491001963/](http://www.facebook.com/Amnist%C3%ADa-Internacional-IES-Isabel-de-Villena-124004491001963/);

<https://elspunynoparlen.wordpress.com/2011/08/01/activistes-pels-drets-humans/>;

<https://elspunynoparlen.wordpress.com/2014/10/06/la-platja-no-es-un-lloc-per-a-morir-lampedusa/>;

Hay institutos, como el IES Malilla, que se sienten parte del barrio y asumen que los problemas de convivencia relacionados con las diferentes culturas que viven en el barrio, el recorte de servicios y los prejuicios deben ser afrontados en la cultura escolar. Así nacen en el curso 2008 las Jornadas «Engánchate a la convivencia» que se vienen celebrando anualmente, recordando el compromiso del instituto (junto a los CEIP del barrio, la Asociación de Vecinos, el Centro Musical, el club de fútbol sala y otros colectivos del barrio) con el desarrollo de la interculturalidad, por el respeto a la diversidad y contra las desigualdades.

La defensa del territorio comarcal como patrimonio paisajístico, económico y cultural ha dado lugar a la unión de institutos, escuelas y asociaciones del movimiento vecinal y ecofeminista en redes como, por ejemplo, la Xarxa d'Escoles per l'Horta ('Red de Escuelas por la Huerta')<sup>17</sup> en el País Valenciano, o Vegaeduca en Granada,<sup>18</sup> las cuales han organizado acciones socioeducativas como la «Trobada d'Escoles per l'Horta» ('Encuentro de Escuelas por la Huerta'), en el primer caso, y la «Semana Viva La Vega», en el segundo.

### *Afrontan conflictos con cultura de paz*

El otro escenario que abre caminos de democratización es el de los conflictos y la convivencia. El apartado que dedica cada mes a las experiencias de renovación la revista *Cuadernos de Pedagogía* está lleno de narraciones relacionadas con el aprovechamiento del conflicto como escenario para aprender cultura de paz. Figuras y conceptos casi desconocidos hace unos años se han hecho familiares en muchos centros de secundaria: equipos de mediación en conflictos, alumnado ayudante, círculos de convivencia, Galtung, cultura de paz... El Ministerio de Educación y Cultura ha concedido premios en reconocimiento de las buenas prácticas en mejora de la convivencia, y han aparecido publicaciones especializadas al respecto.<sup>19</sup>

<https://elspunynsoparlen.wordpress.com/2014/12/16/vius-sels-empportaren-vius-els-volem/>;  
<https://elspunynsoparlen.wordpress.com/tag/activistes-ddhh/>.

17. Para más información sobre esta red, véanse los siguientes enlaces: [www.alimentacion.net/es/comunidades/xarxadescolesperlhorta](http://www.alimentacion.net/es/comunidades/xarxadescolesperlhorta); [www.facebook.com/escolesperlhorta/](https://www.facebook.com/escolesperlhorta/).

18. Su sitio web es <http://vegaeduca.org>.

19. Véase, por ejemplo: [convivesenlaescuela.blogspot.com.es/search/label/Presentación](http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/search/label/Presentación). O también: <http://convivesenlaescuela.blogspot.com.es/2017/06/revista-convives-n-18-educacion-para-la.html>.

*Rompen estamentos y cooperan como ciudadanía  
aprendiendo para el bien común*

La gestión participativa y dialogante, la apertura de espacios de interacción entre docentes y familias o docentes y asociaciones del barrio abren un tercer camino de cambio: la consideración del instituto como un espacio de la ciudadanía, donde esta se construye desarrollando proyectos culturales colectivos y públicos.

Escuelas como Trabenco empezaron en los últimos años del franquismo, como la contribución de la pedagogía a la transformación democrática de la sociedad española. Sin libros de texto; sin exámenes; con asamblea de clase cada lunes; con padres, madres y alumnado en la dirección; elaborando materiales conjuntamente, creando actividades.<sup>20</sup>

En los institutos resulta más difícil encontrar experiencias así. La plataforma Ludus, que contiene un listado de escuelas alternativas y democráticas, solo cuenta con 14 centros de secundaria y bachillerato frente a los 109 de educación infantil y primaria.<sup>21</sup>

Sin embargo, la demanda de escuelas innovadoras está creciendo vertiginosamente. Trescientas familias catalanas se han organizado en torno a la plataforma Volem una Escola Activa ('Queremos una Escuela Activa') para exigir a la Administración educativa la ampliación de este tipo de oferta, ya que sus hijos e hijas se han quedado sin plaza en alguno de los centros agrupados en la red Escola Nova 21 ('Escuela Nueva 21') que defiende «la colaboración, el intercambio y el aprendizaje mutuo entre alumnos/as, maestros/as y comunidades [...] para superar la enseñanza transmisora ofreciendo experiencias educativas que tengan sentido y aborden temas sociales relevantes».<sup>22</sup>

Sin prisa pero sin pausa, en cada vez más institutos se va normalizando la entrada de adultos no docentes a las aulas y a los espacios de diálogo sobre la finalidad y el contenido de la educación de los adolescentes: En la web de Comunidades de Aprendizaje<sup>23</sup> he visto inscritos 19 centros de secundaria, que han descubierto en la participación de la ciudadanía una estrategia para que la enseñanza ayude a crecer a todos y todas.

20. Para más información al respecto, pueden consultarse estas noticias: «Trabenco, un colegio sin exámenes», *El País*, 22-7-2007; «Sin deberes, exámenes ni asignaturas. La enseñanza alternativa llega a la pública», *El confidencial.com*, 24-12-2016.

21. Su sitio web es [http://ludus.org.es/es/projects?age=admits\\_teenagers](http://ludus.org.es/es/projects?age=admits_teenagers).

22. Véase al respecto: «Las peticiones de plaza desbordan a las escuelas innovadoras» [en línea]. *El Periódico*, 25-4-2016. Disponible en: [www.escolanova21.cat/](http://www.escolanova21.cat/). También de interés el artículo de N. Bergós (2016).

23. Su sitio web es <http://comunidadesdeaprendizaje.net/>.

La plataforma Amanda,<sup>24</sup> en el casco viejo de Bilbao, constituye un ejemplo en el que la iniciativa no corresponde al centro educativo y donde la base de acción no son solo las aulas, sino diferentes colectivos, asociaciones e instituciones del barrio que se unen para activar en la teoría y en la práctica la interculturalidad contra la segregación.

En la Red Española de Aprendizaje-Servicio<sup>25</sup> algunos institutos, o algunos profesores y profesoras de instituto, han encontrado experiencias tan significativas como la del proyecto Memorias de Conflictos, donde los estudiantes de cuarto de ESO del Centro Cruz de Mislata-Valencia, en su programa de Educación Plástica y Visual, han creado un vídeo con testimonios de personas acogidas en el Centro de Refugiados y con los mayores del Centro de Día que compartieron con ellos sus experiencias sobre la Guerra Civil y la posguerra.

El seminario que dirigió la investigación «Vivir la democracia en la escuela», que he citado al principio del capítulo, proponía la creación de una «red de centros por la democracia» y finalizaba la edición de sus materiales con el capítulo «Otros lo están intentando», que se renovaba permanentemente con la incorporación de nuevas experiencias de escuelas e institutos en los que algunos y algunas estaban intentando construir espacios de diálogo y negociación asumiendo la complejidad de la vida colectiva en instituciones (Á. Martínez Bonafé, 1999).

En el último diciembre, la revista *Allioli* ha dedicado un monográfico a los cambios en el uso del tiempo y el espacio en las escuelas e institutos, que evidencia la posibilidad, el realismo y la urgencia de que tú y yo, y todos nosotros, transformemos radicalmente la cotidianidad de nuestra docencia.<sup>26</sup>

JULIO. PARA ACABAR: ¿ESTO DE LA DEMOCRACIA ES GRATIFICANTE?  
¿O ES UN MUERMO?

Nuestras desdichas nos separan, desgarrando el delicado tejido de la solidaridad humana (Bauman, 2001).

Acudir a reuniones, pensar, leer y compartir, interesarse por lo colectivo... ¿es sinceramente interesante? ¿O es una obligación más? Por aquí y por allá se habla mal de las reuniones, y todos tenemos experiencias de reuniones exaspe-

24. Su sitio web es [www.amanda.elkartek.net/2007/04/25/%C2%BFque-es-amanda/](http://www.amanda.elkartek.net/2007/04/25/%C2%BFque-es-amanda/).

25. Su sitio web es <https://aprendizajeservicio.net/finalistas-secundaria-bachillerato/>.

26. Véase [www.intersindical.org/stepv/allioli/Allioli264w.pdf](http://www.intersindical.org/stepv/allioli/Allioli264w.pdf).

rantes e inútiles. Hoy casi nadie se atreve, en la sala de profesorado, a defender la necesidad de la asamblea, de la deliberación colectiva, de la organización de la acción cooperativa y unificada. Pero la historia me dice que las personas sin poder solo consiguieron mejorar sus vidas con la fuerza de la acción conjunta.

El instituto puede «funcionar democráticamente» sin asamblea; solo con votar y delegar ya va todo en marcha. ¿Pero se puede vivir la democracia en un instituto sin reuniones, sin aprender los vericuetos de la organización cooperativa? ¿Hay democracia sin asamblea? ¿El instituto es algo más que una suma de aulas, una suma de discursos, una yuxtaposición de docentes?

Alegra sentir y poder compartir con otros la necesidad de pensar. Pensar no es elucubrar. Es confiar en que el pensamiento transforma la vida y que las palabras, bien empleadas, sirven para ello (Garcés, 8-II-2016).

Parece que no encontramos una manera agradable y atractiva de organizar lo colectivo: Ángel es ecologista; Pepa, feminista; a Vicente le preocupa muchísimo la homofobia; para Rosa, lo más importante es crear conciencia sobre la desigualdad social; Juan es sindicalista; María está en una ONG de solidaridad intercultural, y Lola lleva el grupo de teatro en valenciano... En una institución educativa parcelada, es posible que cada uno pueda desarrollar «su» proyecto sin tener que compartir planificación, ideas, lecturas, reuniones; así, de paso, no hará falta cuestionar el horario disciplinar de la institución, ni el modelo de centro. Cada uno se apaña con los espacios y los tiempos que haya podido conquistar. Se supone que confluiremos. Aunque, a veces, podemos llegar a boicotearnos involuntariamente porque nuestra oferta cultural se dirige al mismo alumnado y coinciden los días de nuestras acciones.

La democracia no es el centralismo democrático ni las decisiones por mayorías; pero requiere conciencia global de la realidad social y cuestiona la mirada especialista parcelada. ¿Es una idea desfasada? ¿Vas a ser tú la friki que convoca reuniones y propone la confluencia en proyectos públicos comunes? ¿No es mejor dejar que cada cual haga lo que le interese y aceptar que, si no hay confluencia, será porque nadie lo desea? (J. Martínez Bonafé, 22-5-2017).

Dice Zygmunt Bauman (1999) que, en la globalización, en la modernidad líquida, «lejos de engendrar comunidades, las poblaciones locales son como haces de cabos sueltos».

¿Las redes sociales, los múltiples modos de conectar virtualmente con miles de personas a la vez hacen innecesaria la reunión, a veces engorrosa o incómoda? ¿La necesidad de reconocer al otro, de dialogar, soñar, planificar y decidir conjuntamente puede ser sustituida por la confluencia de acciones



individuales que transcurren independientemente sin haber sido pensadas y creadas con una finalidad común...? ¿El principio de seducción sustituye el principio de convicción? Diferentes respuestas son posibles (véase À. Martínez Bonafé, 2016).

Dice Gilles Lipovetsky (2000: 3) que «Dios ha muerto, las grandes finalidades se apagan, pero a nadie le importa un bledo...».

¿No habrá superado la posmodernidad el concepto de democracia?

¿Es verdad que lo personal es político, y lo político es personal?

Tal vez esta debería haber sido la primera cuestión del presente capítulo. Pero ahora ya no queda espacio. La dejo, pues, para que la respondas tú, persona lectora, individualmente, o en grupo. Y si te parece, podemos discutirla.

## BIBLIOGRAFÍA

- Allioli. *Nous i Vells Temps i Escenaris per a Educar* (2016), núm. 264 (época IV). [También disponible en línea: [www.intersindical.org/stepv/allioli/Allioli264w.pdf](http://www.intersindical.org/stepv/allioli/Allioli264w.pdf).]
- ALTABLE, CH. (2010). *Los senderos de Ariadna. Transformar las relaciones mediante la coeducación emocional*. Granada: Mágina.
- APPLE, M.W. / BEANE, J.A. (2005). (Comps.) *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- BAUMAN, Z. (1999). *La globalización. Consecuencias humanas*. México: FCE.
- (2001). *En busca de la política*. México: FCE.
- (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- BELTRÁN, J. / HERNÁNDEZ, J. / SOUTO, X.M. (2003) (coords.). *Reinventar la escuela. La calidad educativa vista desde las familias*. Valencia: Nau Llibres.
- BERGÓS, N. (2016). «Viveros de Innovación». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 473, p. 52-56.
- BIRULÉS, F. (2000). *Hannah Arendt. El orgullo de pensar*. Barcelona: Gedisa.
- CARBONELL, J. (20-10-2016). Entrevista a la filósofa Marina Garcés. *Critic* [en línea]. Disponible en: [www.elcritic.cat/entrevistes/marina-garces-tenim-molts-coneixements-pero-cada-cop-som-mes-obedients-11569](http://www.elcritic.cat/entrevistes/marina-garces-tenim-molts-coneixements-pero-cada-cop-som-mes-obedients-11569) [Consulta: 12 mayo 2018]. [Traducción propia].
- CASTORIADIS, C. (1995). «La democracia como procedimiento y como régimen». En: VV. AA. *La strategia democratica nella societá che cambia*. Roma: Datanews, p. 15-32.
- (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- COBO BEDÍA, R. (2008) (ed.). *Educar en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Con-ciencia Social*. «Pensamiento social y prácticas educativas» (2010), núm. 14. Sevilla: Diada.
- Con-ciencia Social*. «Formas de resistencia y modos de educación» (2013), núm. 17. Sevilla: Diada.

- CRUZ, M. (1999). *Hacerse cargo. Sobre responsabilidad e identidad*. Barcelona: Gedisa.
- FERNÁNDEZ, I.; VILLAOSLADA, E.; FUNES, S. (2002). *Conflicto en el centro escolar. El modelo del alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- FISAS, V. (1995). *La compasión no basta*. Barcelona: Icaria.
- FONTANA, J. (2006). «¿Qué historia para el siglo XXI?». *Analecta. Revista de Humanidades*, núm. 1, p. 1-12.
- FULLAN, M; HARGREAVES, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla: MCEP.
- GARCÍA, A. (2017). *Otra educación ya es posible. Una introducción a las pedagogías alternativas*. Albuixech (Valencia): Litera.
- GARCÉS, M. (2016). *Fuera de clase. Textos de filosofía de guerrilla*. Madrid: Galaxia Gutenberg.
- (8-II-2016) «Filosofía. La palabra libre». *El País*.
- GIROUX, H. (2013). «Una pedagogía de la resistencia en la edad del capitalismo de casino». *Con-ciencia Social. Formas de resistencia y modos de educación*, núm. 17. Sevilla: Diada, p. 55-71.
- GOODSON, I.F. (1995). *Historia del currículum: la construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- IBÁÑEZ, J. (1997). *A Contracorriente*. Madrid: Fundamentos.
- JÖRGENSEN, M. (1977). *Una escuela para la democracia. El instituto experimental de Oslo*. Barcelona: Laertes.
- JUDT, T. (2010). *Algo va mal*. Madrid: Taurus.
- KOLHBERG, L.; POWER, F.C.; HIGGINS, A. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- LELARIO, A.; COSENTINO, V.; ARMELLINI, G. (2010). *Buenas noticias de la escuela*. Madrid: Sabina.
- LIPOVETSKY, G. (2000). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, À. (1992). «De la evaluación del alumnado a la evaluación de centro». *Aula*, núm. 6, p. 52-58.
- (1999) (coord.). *Viure la democràcia a l'escola. Eines per intervenir a l'aula i al centre*. Barcelona: Graó. [Edición en castellano: *Vivir la democracia en la escuela. Herramientas para intervenir en el aula y en el centro*. Sevilla: MCEP; Kikiriki, 2002].
- (2003). «¿Qué dices tú, hoy, de la democracia en la escuela?». En: RODRÍGUEZ, M. (coord.). *Otra educación es posible. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 17, núm. 3, p. 105-128.
- (2016). «Experiències de gestió democràtica en instituts públics». *Allioli. Nous i Vells Temps i Escenaris per a Educar*, núm. 264 (época IV), p. 20-21. [También disponible en línea: [www.intersindical.org/stepv/allioli/Allioli264w.pdf](http://www.intersindical.org/stepv/allioli/Allioli264w.pdf)].
- MARTÍNEZ BONAFÉ, À.; GÓMEZ, L. (1994). «La vida de un proyecto renovador». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 228, p. 55-61.

- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1999) (dir.). *La salud democrática de la escuela*. Memoria de investigación CIDE-MEC. [Incorpora las transcripciones de los grupos de discusión convocados a lo largo de un año con objeto de recoger las formulaciones verbales de profesores, padres y madres, y estudiantes sobre la democracia en la escuela].
- (2002). «Investigando la salud democrática de la escuela». *Paradigma*, vol. 23, núm. 2, p. 1-14.
- (8-2-2002). «Reválidas no, gracias». *El País*.
- (2003). «Un proyecto para revitalizar la democracia en la escuela». En: *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó, p. 57-83.
- (22-5-2017). «La meua escola és formidable perquè no fem reunions». *El Diari de l'Educació*. [También disponible en línea: <http://diarieducacio.cat/meva-escola-formidable-perque-no-reunions-queden-processos-participatius/>].
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B. (1995). «Participación y negociación en el aula: aprender a decidir». *Kikiriki*, núm. 31-32, p. 69-76.
- MCLAREN, P. (2003). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Unesco; Santillana.
- REGÀS, R. (16-1-1999). «Obediencia a la autoridad». *El País*, p. 12.
- ROMERO MORANTE, J.; LUIS GÓMEZ, A. (2008). «El conocimiento socio-geográfico en la escuela: las tensiones inherentes a la transmisión institucionalizada de cultura y los dilemas de la educación para la democracia en este mundo globalizado». *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. 12, núm. 270. [También disponible en línea: [www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-123.htm](http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-123.htm)].
- SALINAS, D. (2016). «L'avaluació com a coartada política». *Allioli*, núm. 264, p. 12-13. [También disponible en línea: [www.intersindical.org/stepv/allioli/Allioli264w.pdf](http://www.intersindical.org/stepv/allioli/Allioli264w.pdf)].
- TORRES, J. (2014). «Escuela y mercado». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 445, p. 58-61.
- VV. AA. (1996). Monográfico «¿Qué democracia?», *El Viejo Topo*, núm. 100.
- VV. AA. (2011). *Educación para la ciudadanía global. Estrategias para la acción educativa*. Bilbao: Universidad del País Vasco-Hegoa. [También disponible en línea: [http://publ.hegoa.efaber.net/assets/pdfs/142/Estrategias\\_Accion\\_Educativa.pdf?1488539277](http://publ.hegoa.efaber.net/assets/pdfs/142/Estrategias_Accion_Educativa.pdf?1488539277)].



# LOS VALORES DE LA DEMOCRACIA: DE LA ABSTRACCIÓN A LA VIVENCIA EDUCATIVA

ISABEL CARRILLO FLORES

ESTHER FATSINI MATHEU

Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya

## LOS VALORES Y LA EDUCACIÓN EN SOCIEDADES EN CAMBIO

En los inicios del nuevo milenio el debate acerca de la necesidad de la democracia como forma de organización política y de la convivencia, como contexto necesario para la educación de calidad y como motor del desarrollo humano de las sociedades volvió a ocupar las agendas de organizaciones nacionales y transnacionales.

Las Naciones Unidas participaron directamente en el debate y en las propuestas. El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), en su informe de 1990, ya había definido el desarrollo humano como «un proceso mediante el cual se ofrece a las personas mayores oportunidades»; se sientan las bases para una vida digna —«decente»—, es decir, una «vida prolongada y saludable», con «educación y acceso a los recursos necesarios», y se brindan oportunidades relativas a la vida ciudadana, en concreto a «la libertad política, la garantía de los derechos humanos y el respeto a sí mismo» (PNUD, 1990: 19).

Para Amartya Sen, impulsor de esta concepción de desarrollo, la idea básica giraba en torno al aumento de la riqueza humana. Para ello, el autor proponía situar a las personas y su bienestar en el centro del proceso de un desarrollo que, tanto en el pasado como en el presente, exige atender a los indicadores de democracia y educación. En esta línea, el informe sobre desarrollo humano de 1993 examinó la participación de las personas en los procesos que afectan a sus vidas, concluyendo que una participación baja es indicadora de un desarrollo humano débil. En dicho informe, el ser humano es considerado como sujeto activo, por lo que adquiere importancia su protagonismo para alcanzar una vida digna y plena. Años más tarde, el informe de 2002 profundizó directamente en los significados de la democracia en un mundo cada vez más globalizado y, al mismo tiempo, fragmentado, factores estos que debilitan la vida democrática. Para contrarrestar esta tendencia, en el informe se proponía concebir la democracia como el sistema de gobierno más óptimo a fin de prevenir

y solucionar los conflictos, fortalecer las libertades de las personas y ampliar su protagonismo en la toma de decisiones.

Las propuestas del PNUD señalan ciertos vínculos entre democracia y desarrollo —la persona como ciudadana activa, y la democracia en cuanto forma de organización óptima para la vida humana—, por lo que parecen desprenderse de la concepción de desarrollo limitado a los aspectos económicos. Quizás esta concepción sea más discursiva que práctica, pero acaba ocupando un lugar central en los debates políticos y pedagógicos que surgen a raíz de las tensiones éticas contemporáneas. Dichas tensiones, agravadas en las sociedades del presente, emanan del no respecto a la dignidad de mujeres y hombres, es decir, de la constante vulneración de sus derechos humanos, lo que conlleva graves pérdidas en la vida democrática.

En este contexto de negación de derechos y debilitación de la democracia también se interroga a la educación, se analizan sus funciones en sociedades en constante cambio, y se realizan propuestas que contribuyan a adoptar otras orientaciones que permitan transitar hacia la conformación de modos de vida más democráticos y democratizadores. Numerosos estudios sobre la democracia y la participación en el ámbito educativo, así como sobre las políticas que la favorecen o la inhiben, coinciden en señalar que en las sociedades contemporáneas es reto fundamental e ineludible transformar los centros educativos en espacios para la democracia crítica (Kincheloe, 2008).

### *Educación y democracia para el desarrollo ético*

Pensar y vivir la democracia en los centros educativos es un reto sobre el cual se ha pronunciado la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que ha impulsado diversos estudios que analizan los vínculos entre educación, democracia y desarrollo.

Como ejemplo, cabe señalar dos aportaciones de la última década del siglo xx que focalizan el tema que nos ocupa: *La educación encierra un tesoro*, coordinado por Jacques Delors (1996), y *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, de Edgar Morin (1999). Los dos estudios reflexionan sobre las sociedades contemporáneas y plantean la necesidad de una educación ética para la democracia, la ciudadanía y los valores de la convivencia, en un enfoque de derechos y desarrollo humano. Ambas propuestas continúan siendo de actualidad no solo porque ofrecen criterios para definir las políticas educativas, sino también porque proporcionan orientaciones para pensar prácticas democráticas con pleno reconocimiento de la diversidad, con sentido de la equidad y la inclusión.

### a) Aprender a convivir y a ser

La aportación de la comisión coordinada por Delors analiza las tensiones de las sociedades del presente que se insertan en la educación. Sirvan como ejemplo las relativas a conciliar la tradición con la modernidad; las identidades y formas de hacer locales con las globales; la autonomía personal con la comprensión del otro yo y del mundo; la uniformidad y adopción de patrones homogéneos con la diversidad como expresión de igualdad en las diferencias.

Como respuesta a tales tensiones, la comisión propone que la educación del siglo XXI no se limite a la transmisión de saberes teóricos y técnicos, sino que impulse, de forma conjunta, cuatro aprendizajes: el *aprender a conocer*, que abre al saber, al conocimiento y a la comprensión del mundo; el *aprender a hacer*, que despliega habilidades y capacidades en el actuar; el *aprender a convivir*, que permite las relaciones armoniosas; y el *aprender a ser*, que define el yo moral.

En conjunto, la propuesta proyecta la educación ética en los centros para aprender los valores de la democracia y crear espacios de ciudadanía y de vida justos. Ello es necesario, dado que en la vida cotidiana cada miembro de la colectividad tiene el derecho y el deber de asumir su responsabilidad hacia sí mismo y hacia las demás personas con las que se relaciona. El trabajo en equipo y el desarrollo de competencias sociales se convierten así en ejes articuladores de la educación.

### b) Aprender la ética planetaria

La aportación de Morin evidencia que, ante los graves problemas sociales y éticos de las sociedades contemporáneas, es necesaria una educación que proyecte la ética planetaria. El autor analiza el proceso de muerte de las ideas de la modernidad y el auge de las ideas de la posmodernidad, las cuales desdibujan los horizontes éticos, generan incertidumbres y aumentan las desesperanzas en contextos de violencia y precarización permanente.

Ante estas realidades, urge una educación de la condición humana que proyecte el desarrollo conjunto de las autonomías individuales, la participación comunitaria y el sentimiento de pertenencia a la especie humana. En esta orientación la educación debe tener como finalidad la regeneración democrática para que sea posible la regeneración del civismo que moviliza la recuperación de la responsabilidad solidaria para el bien común.

Morin, como también Delors, se opone a los fatalismos y define la educación como posibilidad de transformación. No se niegan las crisis y los cambios

de las sociedades que afectan a la educación, pero, como respuesta, se proponen mínimos éticos que permiten definir los principios de una educación articulada en torno al valor del mundo y de la vida, de la democracia y del desarrollo humano.

Una educación que adopta el enfoque de los derechos humanos, que despierta miradas plurales y es formadora de la comprensión humana, que es creadora de convivencia y de ciudadanía, y que es consciente de que educación y vida no pueden separarse, porque la educación es compromiso con el mundo y gesto de amor por la humanidad (Carrillo, 2012).

### *Democratización para una educación sin exclusiones*

También en el contexto internacional se suceden diferentes propuestas que ofrecen orientaciones a los Gobiernos para que impulsen políticas educativas que tengan como finalidad el derecho a la educación y, al mismo tiempo, la educación para los valores democráticos y la formación ciudadana. A modo de ejemplos, a continuación se presentan algunas de estas propuestas.

#### *a) Educación sin exclusiones a través de la gobernanza*

En el año 2000 en Dakar, en el marco de las Naciones Unidas, se adoptó el compromiso mundial de una «educación para todas y todos en el mundo» (*Education for All Movement*). La finalidad del acuerdo era ampliar el horizonte de la democracia y la democratización de la educación y, con ello, disminuir las desigualdades educativas.<sup>1</sup> En el marco de acción se asignó a la Unesco la responsabilidad de coordinar diferentes actividades, entre otras, el diálogo sobre políticas educativas y los informes de seguimiento anual de las dificultades, los avances y logros alcanzados.

En el conjunto de los diversos informes publicados, destaca *Superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza* (2009). El análisis realizado permitió afirmar que, para mejorar la calidad de la educación y aumentar la equidad, es de suma importancia la gobernanza. En dicho informe se indica que la

1. El Acuerdo de Dakar contempla seis objetivos: la atención y educación de la primera infancia; la enseñanza primaria universal; el desarrollo de competencias para la vida y el futuro profesional de personas jóvenes y adultas; la alfabetización de personas adultas; la igualdad de género, y la calidad de la educación.



gobernanza «describe las instituciones, reglas y normas por medio de las cuales se desarrollan y aplican políticas y se exige la rendición de cuentas», así como «las relaciones de poder dentro de la sociedad» y «quién toma las decisiones políticas, cómo se distribuyen los recursos en la sociedad y cómo rinden cuentas los Gobiernos». Entendemos que, si bien los significados de gobernanza pueden adoptar otros matices, este es un buen termómetro para medir el clima de democracia inclusiva en los centros educativos.

El informe también sostiene que las malas prácticas de gobernanza en educación no solo impactan en el interior de los centros, sino que afectan a toda la sociedad, pero son siempre los grupos empobrecidos los más perjudicados. Añade que la buena gobernanza implica tanto transparencia y rendición de cuentas como compromiso con la igualdad de oportunidades para toda la ciudadanía. En este sentido, una buena gobernanza requiere reformas políticas profundas y un reordenamiento del entramado institucional, también el educativo, porque la gobernanza no atañe «solo al Gobierno central, sino a cada uno de los niveles del sistema, desde el Ministerio de Educación hasta las aulas y la comunidad. En última instancia, está vinculada con la distribución de poder en la toma de decisiones en todos los niveles» (Unesco, 2009: 138-139). Las relaciones de poder en la educación son también un buen medidor de la temperatura democrática.

#### b) Educación para la ciudadanía participativa

Otro ejemplo de esta orientación democratizadora y de educación en los valores de la democracia ciudadana es la aportación de la Red Europea de Información en Educación (Eurydice) y su estudio sobre *La educación para la ciudadanía en Europa* (2012), que planteó los vínculos entre democracia y ciudadanía inclusiva.

En el estudio se instó a los Gobiernos a priorizar las políticas de equidad y cohesión social, considerando la educación para la ciudadanía fundamental para tal fin. Se demandaba a los países que desarrollaran políticas orientadas a una educación fortalecedora de la participación del alumnado y de sus familias en el gobierno de los centros, al mismo tiempo que se debía enriquecer la propia cultura de los centros y la participación del alumnado en la sociedad.

De esta propuesta se desprende que educar para aprender a participar y ejercer activamente la ciudadanía requiere de una formación ética que:

- Permita el desarrollo de competencias cívicas, de un pensamiento crítico y de habilidades comunicativas y participativas. Con ello se fortalecen el

sentimiento de pertenencia a la sociedad y el respeto a los valores democráticos, la diversidad y el desarrollo sostenible.

- Promueva experiencias de aprendizaje democrático que proporcionen destrezas y conocimientos para actuar en la vida de la comunidad, al poner el acento en la importancia que tiene la vivencia, la implicación y la acción cívica dentro y fuera de los centros educativos. Se aprende viviendo experiencias que permiten familiarizarse con los valores y los principios de la democracia.
- A través de los procesos anteriores, sitúe la cultura del centro como condición necesaria para los aprendizajes éticos. Además, debe procurar que el alumnado experimente en primera persona lo que significa la participación democrática y la ciudadanía activa en su contexto de vida ejerciendo sus saberes.

La educación para la ciudadanía se define, en los sentidos anteriores, como eje articular de una formación ética que es democrática en sí misma. Y lo es porque su finalidad es aprender la democracia viviendo sus valores en cuanto que ciudadanas y ciudadanos.

### *Controversias en torno a la educación, la democracia y la ciudadanía*

Mientras en el contexto internacional se han sucedido propuestas educativas para una sociedad que pueda ejercer una ciudadanía democrática, el ordenamiento jurídico regulador de los marcos educativos en el Estado español ha seguido el vaivén de los intercambios de poder político entre los partidos de orientación socialdemócrata y los neoliberales, cuestión que ha dificultado, a nivel nacional y local, la consecución de los objetivos de las propuestas provenientes de los estamentos internacionales. En España, desde el tardofranquismo y la restauración de la democracia con la promulgación de la Constitución de 1978 se han aprobado hasta el año 2013 siete reformas educativas,<sup>2</sup> tres desde el

2. Este recorrido histórico lo situamos entre la Ley General de Educación (LGE) de 1970, aparecida en los últimos vestigios del franquismo y que estuvo vigente durante la primera etapa de la recuperación democrática; la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE) de 1980, impulsada por el Gobierno de Unión de Centro Democrático de Adolfo Suárez, aunque fue impugnada y no entró en vigor; la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) de 3 de julio de 1985, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España (LOGSE) de 1990 y la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) de 1995, tres leyes

inicio del milenio. Semejante contexto ha dificultado un acuerdo de mínimos, o pacto educativo de base, sobre el que sustentar una educación cívica y democrática de consenso, fundamentada en principios éticos y que supere las limitaciones ideológicas de los programas electorales de los partidos en el poder.

En el cambio de milenio esta deriva legislativa se mantiene, poniéndose de nuevo de manifiesto el antagonismo entre dos leyes: la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)<sup>3</sup> y la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).<sup>4</sup> Los contenidos de cada normativa jurídica difieren en aspectos determinantes con relación a la construcción de un ideal de ciudadanía, debido a que los partidos políticos que las impulsaron las sustentan en planteamientos de intereses políticos partidistas y no pedagógicos.

En España se detecta la de falta de un plan de ruta a largo plazo. La promulgación sucesiva de leyes es fruto de la lucha de fuerzas para conseguir mayorías absolutas en el arco parlamentario, alejándose del verdadero foco donde debería inscribirse el debate educativo: en los centros y en sus protagonistas. El resultado de la pugna es vivido por la comunidad educativa con dosis de resignación a la vez que con contestación y movilización, nunca con indiferencia. Sin embargo, la educación en valores democráticos y ciudadanos acusa los efectos de tanto cambio y se resiente de ello. Las consecuencias de estos vaivenes se exponen en los siguientes puntos.

#### a) Educación para la ciudadanía y los derechos humanos para todo el alumnado

Los posicionamientos de ambas partes, partido(s) en el poder y partido(s) en la oposición, quedan explicitados en los contenidos de las leyes que defienden,

---

impulsadas por el Gobierno del Partido Socialista Obrero Español de Felipe González; la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002 promulgada por el Gobierno del Partido Popular de José María Aznar; la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, que elaboró el Gobierno del Partido Socialista Obrero Español de José Luis Rodríguez Zapatero; y, finalmente, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013, promulgada por el Gobierno del Partido Popular liderado por Mariano Rajoy.

3. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicada en el BOE, núm. 106, de 4 de mayo de 2006. Aprobada por el Partido Socialista Obrero Español durante su mandato en el Gobierno en el periodo 2004-2011.

4. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Publicada en el BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013. Aprobada por el Gobierno del Partido Popular y vigente en el momento de redacción de este texto.

mostrando a su vez el grado de seguimiento de los objetivos marcados en los ordenamientos transnacionales y supranacionales. En este sentido, la LOE recoge el testimonio de la «Recomendación (2002)<sup>12</sup> del Comité de Ministros a los Estados miembros [de la Unión Europea] relativa a la educación para la ciudadanía democrática» (Consejo de Europa, 2002).<sup>5</sup> Dicha recomendación afirma que «la educación para la ciudadanía democrática es esencial para la misión principal del Consejo de Europa, que es promover una sociedad libre, tolerante y justa», en tanto en cuanto «la educación para la ciudadanía democrática es un factor de cohesión social, de comprensión mutua, de diálogo intercultural e interreligioso, y de solidaridad, que contribuye a promover el principio de igualdad entre hombres y mujeres, y que favorece el establecimiento de relaciones armoniosas y pacíficas en los pueblos y entre ellos, así como la defensa y el desarrollo de la sociedad y la cultura democráticas». Así pues, los Estados miembros deberían situar la educación para la ciudadanía democrática «en el centro de la reforma y la aplicación de las políticas educativas» (Consejo de Europa, 2002).

La traducción de esta recomendación europea asoma plenamente en el preámbulo de la LOE, donde se reconoce el papel primordial que tiene la educación como «medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas. Por ese motivo, una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos» (preámbulo, LOE 2006). Asimismo, en el artículo primero de dicha ley se exponen los principios básicos que deben impregnar las prácticas pedagógicas en el sistema educativo español, coherentes a su vez con su marco constitucional, y entre los que se destaca «[...] la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación» (art. 1, LOE 2006).

La recomendación europea deja libertad de elección a los países miembros en lo relativo al diseño curricular, bien sea en un formato como materia con contenidos específicos, como parte de materias afines, o planteada con orientación interdisciplinar; y puede incluir «la educación cívica, la educación política o la educación relativa a los derechos humanos» (Consejo de Europa, 2002). La

5. Recomendación adoptada por el Comité de Ministros el 16 de octubre de 2002 en la 812.ª reunión de los representantes de los ministros. En dichos comités se debaten temas que afectan a problemas compartidos por todos los países europeos y se proponen marcos de actuación.

LOE proponía su presencia en el marco curricular en forma de asignatura (Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos) «en uno de los cursos del tercer ciclo de la etapa de Educación Primaria [...], en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres» (art. 18, LOE 2006), así como en uno de los tres primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y también como una asignatura específica y obligatoria en cuarto curso de la ESO para una formación en Educación Ético-Cívica.

Según la recomendación europea, debería garantizarse la adquisición de las capacidades de argumentar y de escuchar, de resolver conflictos de manera pacífica, de reconocer y aceptar las diferencias, de tomar decisiones bajo una perspectiva ética, de asumir responsabilidades y de establecer relaciones constructivas. Estas capacidades tenían su presencia explícita y un marco propio diferenciado en la legislación española:

Esta educación, cuyos contenidos no pueden considerarse en ningún caso alternativos o sustitutorios de la enseñanza religiosa, no entra en contradicción con la práctica democrática que debe inspirar el conjunto de la vida escolar y que ha de desarrollarse como parte de la educación en valores con carácter transversal a todas las actividades escolares. La nueva materia permitirá profundizar en algunos aspectos relativos a nuestra vida en común, contribuyendo a formar a los nuevos ciudadanos (preámbulo, LOE 2006).

#### *b) Valores Éticos o Religión, segregación del alumnado*

Con el regreso del Partido Popular al Gobierno en 2011, se introdujeron reformas sustantivas en el ordenamiento jurídico en el ámbito de la educación dando paso a una nueva ley, la LOMCE. En su preámbulo se defiende que «uno de los principios en los que se inspira el Sistema Educativo Español es la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación» (preámbulo XIV, LOMCE 2013). Estas formulaciones parecen dar continuidad a los preceptos recogidos por la ley predecesora; sin embargo, es apreciable, en su nueva propuesta curricular, el cambio de orientación sobre cómo debe tratarse en las escuelas e institutos la educación para una ciudadanía democrática.

El contenido de la LOMCE indica que «esta Ley Orgánica considera esencial la preparación para la ciudadanía activa y la adquisición de las competen-

cias sociales y cívicas, recogidas en la Recomendación del Parlamento Europeo» (preámbulo XIV, LOMCE 2013). Para conseguirlo, «en el contexto del cambio metodológico que esta Ley Orgánica propugna se aborda esta necesidad de forma transversal al incorporar la educación cívica y constitucional a todas las asignaturas durante la educación básica, de forma que la adquisición de competencias sociales y cívicas se incluya en la dinámica cotidiana de los procesos de enseñanza y aprendizaje y se potencie de esa forma, a través de un planteamiento conjunto, su posibilidad de transferencia y su carácter orientador» (preámbulo XIV, LOMCE 2013). Dicho de otro modo, desaparece la asignatura específica y se propone una modificación del artículo 18 por el que se determina que los alumnos y alumnas deben cursar «Religión, o Valores Sociales y Cívicos, a elección de los padres, madres o tutores legales» en Educación Primaria, y «Religión, o Valores Éticos, a elección de los padres, madres o tutores legales o, en su caso, del alumno o alumna» en la ESO; Valores Sociales y Cívicos y Valores Éticos se presentan así como dos asignaturas que puede cursar el alumnado que no opte por la Religión.

Este planteamiento limita, en gran medida, la capacidad de las instituciones educativas para hacer posible una educación sin exclusiones y sin ambages. Asimismo, se pone en tela de juicio la promoción efectiva de la igualdad en la diferencia. Este es el caso de la igualdad entre mujeres y hombres, central en la anterior ley dado que «estos eran principios especialmente destacados en el preámbulo de la LOE como inspiradores del sistema educativo. [...] Esto cambia con la LOMCE, donde ya no se le dedican objetivos ni contenidos fuera de Valores Sociales y Cívicos y Valores Éticos, lo que supone perpetuar la ausencia de mujeres en el currículum manifiesto» (Fernández-González, González, 2015).

### c) El valor de una educación comprensiva

A modo de recapitulación, podemos afirmar que nacemos ciudadanas y ciudadanos en lo local para un mundo globalizado que trasciende las fronteras de los países, pero la ciudadanía se aprende y los valores que a través de prácticas ciudadanas conforman las sociedades se (re)definen o se diluyen en función de los planteamientos ideológicos, políticos y pedagógicos dominantes.

En este contexto se puede apreciar la complejidad y pluralidad de interpretaciones y situaciones de las personas como ciudadanas a las que alude el concepto de ciudadanía, de modo que no es de extrañar que haya emergido el concepto plural de ciudadanías «porque la reflexión sobre sus sentidos y signi-

ficados nos ha conducido a una cierta deconstrucción y reinención de una categoría que se percibe, o bien como distante, o bien como estrecha y excluyente, y con la que no siempre resulta fácil sentirse identificado» (Gil *et al.*, 2016: 291). En este sentido, coincidimos en la idea de que no se puede concebir una educación para la ciudadanía democrática desde una visión monolítica y uniformadora.

La apuesta debería ser por una educación comprensiva, entendida como aquella que se da en una escuela para todas y todos como marco favorecedor de la igualdad de oportunidades y de la heterogeneidad como valor de la diversidad. En definitiva, la que se expresa en todos aquellos centros educativos donde la inclusión es un valor de ciudadanía democrática. Asimismo, compartimos el significado de ciudadanía inclusiva que es transformadora porque es «una ciudadanía compartida, crítica, organizada»; «asume y comparte poder, entendido como capacidad para decidir y actuar»; «trata así de reconstruir lo común partiendo de bases diferentes»; y entiende que la transformación comienza «en lo personal, en la vida cotidiana y en las relaciones más inmediatas, la familia, la pareja, el trabajo» (Gil *et al.*, 2016: 293). Parte de este proceso de transformación les corresponde, bajo esta perspectiva, a los centros educativos.

## EL RETO DE EDUCAR EN TIEMPOS DE AMBIVALENCIAS ÉTICAS

En el apartado anterior se ha puesto de relieve la proyección de la democracia y la ciudadanía inclusiva en la educación en las sociedades contemporáneas. Ello se debe a que la democracia ha ido extendiéndose como forma de gobierno y de convivencia, y ha impregnado, con intensidades diversas, muchas de las sociedades del presente. Sin embargo, las realidades muestran que no siempre las expectativas proyectadas se han traducido en un mayor protagonismo y participación de la ciudadanía, en un mejor bienestar social y en una vivencia de valores humanos. Las ambivalencias éticas laten en las sociedades actuales y se sienten también en los centros educativos.

Constatamos que existe preocupación sobre nuestros contextos de vida, las relaciones de convivencia, y las formas de ser parte y de expresarse como ciudadanas y ciudadanos. No ignoramos, además, que vivimos en sociedades atravesadas por cíclicas crisis económicas que se acompañan de la expansión de estrategias organizativas empresariales; que problemas sociales de precariedad y exclusión parecen volverse endémicos, o que abundan el abuso de poder y el desengaño político. Factores todos ellos que se asocian a graves desapegos de los valores humanos y que impactan, por una parte, en la percepción que te-

nemos sobre la calidad democrática de nuestros entornos de vida locales y globales, y, por otra, en las formas de construirnos desde la educación como personas ciudadanas.

### *El hacer educativo en contextos de crisis*

En el ámbito de la educación, la crisis no debe ser un elemento paralizador. Más bien al contrario, tenemos que ser conscientes del valor de educar en tiempos críticos y de ambivalencias. Para ello habrá que tener en cuenta los elementos conformadores de una crisis y, a partir de estos, definir educaciones que reconstruyan las rupturas que se plantean en las democracias. Estos procesos requieren de algunas acciones concretas, es decir, de un hacer educativo que asuma nuevos desafíos éticos. Destacamos a continuación algunas de estas acciones.

#### 1) Afrontar los conflictos provocados por las crisis

Para hacer frente a los conflictos que emanan de las crisis, es necesario ser conscientes de que una crisis «es el momento largo o corto, intrincado y confuso siempre, en que pasado y futuro luchan entre sí» (Zambrano, 1988: 24). Educativamente hablando, no podemos negar los conflictos, sino buscar estrategias para resolverlos.

Ante una crisis, la educación nos plantea que no debemos anclarnos en el pasado ni tampoco idear futuros irrealizables. Hemos de situarnos en el presente, contextualizar en el aquí y ahora la acción educativa que permite afrontar el conflicto desde un equilibrio justo que mira al pasado de los valores para entender el presente, pero que no se queda ahí, sino que actúa éticamente en el presente para ir hacia un futuro más humano y democrático, entendiendo que la democracia ha de ser expresión de «la unidad en la multiplicidad, del reconocimiento, por tanto, de todas las diversidades» (Zambrano, 1988: 162).

#### 2) Alejarse con esperanza de los fatalismos paralizadores

Ante los posicionamientos fatalistas, comentábamos que urge adoptar enfoques esperanzadores que favorezcan el actuar en una orientación transformadora. La actuación es posible, como reto, cuando se tiene conciencia de que toda crisis es también una «crisis consistente en desmoralización», en «falta de



confianza vital en el quehacer, personal y comunitario, de la existencia»; es «perplejidad» y «confusión intelectual ante la perturbadora ruptura de la anterior unicidad del código moral», generada por «la contradicción entre las diferentes morales» (Aranguren, 1983: 134).

En el ámbito de la educación, no debe olvidarse que las democracias abren al universo de la pluralidad, pues rompen con los códigos morales únicos y las formas absolutas e imperativas. Sin embargo, esta pérdida de patrón único, incuestionable, tiene el peligro de llevar al extremo el discurso de la diversidad que se expresa en individualidades, donde todo es posible y todo puede darse como válido. Es entonces cuando el relativismo opera, pero esta no es la opción deseable.

Educar en los valores de la democracia es alejarse de modelos absolutos y de modelos relativistas, de «lo único posible» o del «todo es posible». Es establecer unos valores que puedan ser compartidos por toda la ciudadanía. Para ello, es necesario aprender a dialogar y a consensuar «un mínimo común ético» (Pérez Pérez, 2016) que permita conformar vidas en relación impregnadas de valores humanos.

### 3) Saber ver y comprender las paradojas que entrañan las crisis

Las crisis van acompañadas de interpretaciones diversas, de evidencias y de opacidades, así como de múltiples contradicciones y paradojas. Por ello, y en primer lugar, debemos ser capaces de reconocer que una crisis produce «una inflación verbal» sobre los valores, aunque ello no signifique que estos interesen más que en otros momentos históricos, ni tampoco que estén ausentes de nuestras vidas. Asimismo, hemos de ser conscientes de que, si bien se continúan viviendo valores, se producen cambios en la apreciación de aquellos que eran estimados en el pasado, y es que toda crisis debe entenderse como «movimiento en el catálogo de los valores sociológicamente más aceptados» (Terrabras, 2002: 9, 65-66).

Ante esta paradoja, y en el contexto que nos ocupa, hay que motivar la reflexión ética y el análisis profundo de las ambivalencias de valores que viven las sociedades del presente. La finalidad es aprender a reconocer el exceso de «valores reactivos» y la minimización de «valores proactivos», lo cual origina conflictos en la forma de pensar y ejercer la ciudadanía activa. Los «valores reactivos» —cortoplacismo, individualismo, consumismo, falta de compasión, extereoridad, competitividad...— generan un «mundo reaccionario» que deberíamos mitigar, pues inhiben la convivencia. En cambio, los «valores proac-

tivos» —largoplacismo, libertad positiva, derechos planetarios, interioridad, autoestima, sociabilidad...— suscitan un «mundo creador» que habríamos de promover, ya que son valores que forman parte del saber vivir en comunidades humanas (Cortina, 2010: 100-107). Educar en valores proactivos es un reto que no podemos soslayar si realmente proyectamos una formación ética para la democracia verdadera y la ciudadanía activa.

En conjunto, en el hacer educativo se debe tener presente que ni la educación ni la democracia son procesos lineales, sino que están sometidas a avances y retrocesos ciertamente costosos, porque a menudo la educación es concebida técnicamente y la democracia queda reducida a la mínima expresión y es practicada solo de manera formal y un tanto desnaturalizada (Easton, 2005; García, 2014). El valor de la educación en y para la democracia está en posibilitar la articulación de la vida de los centros para dar soluciones a los conflictos que ella misma genera, al mismo tiempo que proporciona respuestas creativas, participativas y dialógicas a las cíclicas crisis de valores.

### *Por una educación en valores democráticos*

En la orientación de las acciones anteriores en los centros educativos, la democracia verdadera —aquella que es favorecedora del aprendizaje de valores democráticos— ha de fomentar una buena gobernanza que haga posible no solo participar, sino hacerlo de forma plena, y tomar decisiones. Al mismo tiempo es necesario crear unas buenas condiciones de habitabilidad, en el sentido de propiciar un clima que desprenda aromas de confianza y alteridad.<sup>6</sup>

La cultura de los centros educativos es un requisito mínimo imprescindible para aprender la democracia, para vivir sus valores a través de un «conjunto variado de hechos escolares». Así, pues, la cultura debe ser «cultura moral», entendida como «cualidad global de las instituciones complejas, que resulta de su sistema de prácticas educativas y del mundo de valores que crean» (Puig, 2012: 33-34). La cultura moral se teje a través de prácticas relacionales, de condiciones materiales, de liderazgos que se impregnan y a la vez son constructores de valores éticamente deseables.

En un clima de democracia cálido y acogedor que motiva la participación equitativa, así como la expresión de respeto, de reconocimiento y valoración

6. Sobre los significados de los términos *gobernanza*, *habitanza* y *alteridad*, como indicadores de calidad democrática y democracia inclusiva, véase el texto de Núria Simó que abre este libro.

de todas las personas, es posible estimar los valores y, al mismo tiempo, construir relaciones que sean expresión de estos. Para que ello sea así, la educación no puede quedar reducida a un proceso «de socialización cívica y política que busca primariamente la reproducción del orden social y político existente y su adaptación a él». Lo deseable es una educación para una ciudadanía activa que va más allá, en el sentido de que su fin es «promover acciones que mejoren la democracia, en particular en un orden social más justo» (Bolívar, 2016: 74).

Atendiendo a lo expuesto, delimitemos ahora las condiciones necesarias para una educación en valores democráticos: los requisitos de ciudadanía y los imperativos éticos.

#### a) Requisitos de la ciudadanía plena

Practicar la ciudadanía en los propios procesos educativos es un mínimo esencial para una educación en valores democráticos que va forjándose a través de un buen gobierno con excelentes dosis de participación, una buena atmósfera moral y altas relaciones de alteridad. Cabe considerar que la formación ciudadana requiere, entre otras cosas:

- Conocer el estatus jurídico —titularidad de los derechos políticos, económicos, sociales—, del que nadie puede ser excluido.
- Crear vínculos de pertenencia a la comunidad, participando y siendo protagonista de la misma.
- Afirmar la dignidad humana, aprendiendo a reconocer los derechos humanos inherentes a todas las personas.
- Expresar la libertad en las esferas privada y pública.
- Actuar con equidad, valorando la diversidad.

Por una parte, ignorar alguno de los requisitos señalados comporta la práctica de una ciudadanía defectiva, no plena, que empobrece la democracia al no dejar fluir los derechos humanos y los valores vinculados de libertad, igualdad y solidaridad cívica. Por otra parte, junto a dichos requisitos, se hace necesario clarificar en qué valores hay que educar, es decir, cuáles son los valores de la democracia imprescindibles para una buena vida humana.

## b) Imperativos de una ética holística

Anteriormente ya hemos mencionado la urgencia de orientar la educación hacia la estima de valores proactivos, humanos, humanizadores. También hemos hecho alusión a los valores de libertad, igualdad y solidaridad que emanan de las diferentes generaciones de derechos humanos. Junto a ellos, la propuesta de Leonardo Boff (2001) sobre una ética de «imperativos mínimos» nos parece fundamental cuando queremos educar democráticamente para aprender a vivir la democracia.

El autor propone una «ética holística» que descubre «la oportunidad del enriquecimiento mutuo y de la reciprocidad fundamental», creando conciencia de que las «diferencias convergen en aquello que es de interés colectivo». Es posible así promover una educación en los valores de ciudadanía activa, viviendo:

- el cuidado, valor que crea «una relación de enternecimiento y de preocupación»;
- la solidaridad, valor que expresa que somos «seres de relación», «inter-retro-conectados» y, en consecuencia, «recíprocamente solidarios»;
- la responsabilidad, valor que pone de manifiesto «el carácter ético de la persona» porque «sentirse responsable es sentirse sujeto de acciones», es escuchar la realidad, tener conciencia y dar respuesta moral;
- el diálogo, porque el ser humano es «dialógico» y, por ello, deben desarrollarse sus capacidades como ser de «relación», de «comunicación» y de «reciprocidad», las cuales permiten deliberar y «elaborar juntos consensos mínimos en beneficio de todos»;
- la compasión, que remite, por una parte, a la «actitud de sufrir con el padecimiento del otro y de participar de sus luchas de liberación» y, por otra, al empoderamiento liberador (Boff, 2001: 75-87).

Los imperativos mínimos mencionados al concretarse en prácticas de educación democrática permiten ir construyendo los valores de la democracia, de una ciudadanía activa que se va definiendo como un «proyecto de ética cívica» orientado a potenciar el «desarrollo de las virtudes humanas», aquellas que hacen emerger «el amor y la felicidad universal al unísono con el amor y la felicidad propios». Este proceso necesita desarrollarse siempre con el convencimiento de que «el deber de ser feliz y el derecho a ser moral» es realizable (Guisán, 2009: 162). La educación como posibilidad ética se define así en contextos de crisis de valores y ambivalencias morales proyectando la formación democrática para la ciudadanía activa no solo desde la abstrac-

ción, sino mostrando ejemplos de cómo los centros educativos acometen tal finalidad.

#### LA VIVENCIA DE LA DEMOCRACIA, UNA FORMA DE CRECER EN VALORES

En los apartados anteriores hemos planteado algunas cuestiones relativas a la democracia y a la eticidad del mundo, a la moral pensada y a la moral vivida en nuestros contextos de vida, a los valores y a la crisis de valores. Definir brevemente algunos de los conceptos utilizados nos va a permitir establecer los principios pedagógicos conformadores de una educación democrática y para la democracia y, al mismo tiempo, proponer algunas orientaciones para el desarrollo de acciones que sean expresión de verdaderas éticas aplicadas.

#### *Sobre los significados de la ética, los valores, las actitudes*

Cuando empleamos el término *ética*, podemos referirnos a esta en su sentido etimológico y definirla como ‘el carácter o modo de ser adquirido’. Pero también podemos aproximarnos al significado que adopta en su evolución y hablar de la ética como ‘el estudio sobre la moral’, entendiendo por *moral* ‘el conjunto de costumbres, prácticas y usos de las mujeres y de los hombres en sus contextos de vida’. En este segundo sentido, la ética (o filosofía moral) reflexiona sobre las acciones humanas y los valores y contravalores que las orientan, y analiza su justicia o injusticia, su validez o no para la vida individual y colectiva (Aranguren, 1994).

Atendiendo a la definición anterior, la ética no es una cuestión de opción en las sociedades democráticas, sino que debe formar parte de una educación que no eluda su responsabilidad en la formación de la personalidad moral del alumnado y la construcción y estima de los valores de la democracia. La reflexión ética es necesaria en la educación para conformar una verdadera democracia moral que «presenta la novedad de preocuparse igualmente por todo el mundo, e igualmente porque cada individuo crezca y se desarrolle de forma que se convierta en un individuo feliz, lo cual consiguientemente lleva a convertirlo en un ser con capacidad para hacer felices a otros» (Guisán, 2000: 202).

La ética nos adentra en el mundo de los valores que son fruto de nuestros pensamientos, de nuestras ideas, de nuestras creencias. Los valores hacen referencia a aquello que consideramos mejor u óptimo, que preferimos como cua-

lidades que debería tener la realidad, y que apreciamos en las formas de hacer y relacionarse de las personas. Estos rasgos y cualidades se expresan en el modo como actuamos y nos comportamos. Además, se consideran virtudes positivas porque, al manifestarse, producen satisfacción personal, mejoran las relaciones y la convivencia (Carrillo, 2007). Como cualidades deseables del carácter, habrá que educar a las personas para despertar el deseo de «forjarse un carácter dispuesto a hacerlo», pues los valores se aprenden al ser «captados por una suerte estimativa» (Cortina, 2010). Es decir, hay que aprender a desearlos, apreciarlos, priorizarlos y situarlos en el nivel más alto para lograr así una verdadera vida éticamente democrática y ciudadana.

Es bien sabido que el orden democrático no está dado, necesita de la creatividad y del buen hacer de mujeres y hombres no desde la uniformidad, sino desde el reconocimiento de la rica complejidad humana. En esta perspectiva, pensar la dimensión ética de la educación en y para la democracia implica clarificar y tomar opción por los valores de la democracia que deberán guiar pensamiento y acción con la finalidad de contribuir a la construcción de una vida en común justa. Pero, además, si bien la democracia necesita de valores, estos deben acompañarse de buenas actitudes, en el sentido de que, para poder expresar y vivir de acuerdo con las opciones de valor según el propio pensar, es imprescindible tener una buena predisposición y la voluntad de actuar en coherencia. Son actitudes imprescindibles (Carrillo, 2011):

- Las actitudes de sensibilidad y de compromiso con la realidad, pero también las de civismo. Sensibilidad, compromiso y civismo son principios actitudinales para la expresión moral de la libertad y de la igualdad entendida como equidad, como el derecho a tener derechos.
- Las actitudes de respeto y valoración de las diferencias, que nos abren al mundo plural de la diversidad. El reconocimiento de la diversidad se va forjando en espacios donde es posible la expresión de actitudes de solidaridad que se canalizan a través de acciones de cooperación, de compartir, de reciprocidad.

Estas actitudes son ejemplos de condiciones virtuosas que favorecen educaciones que tienen como finalidad el desarrollo de aprendizajes éticos para vivir con plenitud una verdadera democracia ciudadana.

### *Educar para acompañar adolescencias*

Las significaciones recogidas en el apartado anterior nos orientan respecto a la educación que queremos y debemos hacer posible. Pretendemos una educación ética, no neutral, sino posicionada respecto a los valores que permiten vivir la democracia y fortalecerla. Una educación que desarrolla la personalidad moral y que alienta la reflexión y las actitudes éticas, aquellas que alimentan el deseo del hacer democrático.

En este sentido, pensamos que es reto de los centros educativos promover procesos que permitan trazar los caminos de la democracia en abstracto hasta los valores de la democracia estimados, contruidos, vividos por las chicas y los chicos adolescentes. Y ello debe hacerse con tacto, pues, como señala Jaime Funes es frecuente que cuando se plantea la educación en la adolescencia aparezcan «dos tentaciones: buscar las soluciones en un manual de autoayuda» o «defender ante las dudas y las crisis un catecismo de verdades absolutas». Ahora bien, lo que debemos hacer es aceptar dos ideas:

[...] la primera, que la adolescencia sigue siendo una etapa educativa que tiene necesidad de personas adultas contradictorias pero capaces de influir adecuadamente [...]. La segunda, que no se ayuda a los chicos y chicas adolescentes a dar salida a sus incertidumbres vitales sin recurrir a valores (contradictorios, diversos e inestables, pero finalmente valores) (Funes, sitio web).

Frente a los discursos que ofrecen una imagen de la adolescencia no demasiado positiva y de la educación en los institutos como una carrera de obstáculos difíciles de sortear, hay que entender que, en esta etapa, educar en los valores de la democracia no solo es deseable, sino posible, pues la ética forma parte de adolescentes que tienen «más capacidad para ser responsables, otra cosa es que no les dejemos serlo, o que les interese comportarse así. Tienen más formación, más experiencia, más relaciones, han visto más mundo. Disponen de más potencial, pero en una sociedad que solo acepta dos categorías —o niños o adultos—, ellos no encajan» (Funes en Gallardo, 7-6-2010).

Es necesario transformar los centros de secundaria en espacios de responsabilidad y compromiso social, de participaciones y protagonismos, pero ello debe hacerse teniendo presente que «todo buen adolescente aprende por experimentación que no puede ser activo en la vida y pasivo en la escuela» y que, además, «necesita de adultos próximos y positivos» (Funes, 2010: 6). Por tanto, la coherencia ética, de la que hablaremos al final de este capítulo, es fundamental para la educación en valores.

Acompañar éticamente al alumnado adolescente a crecer en valores es un reto deseable que precisa que, desde el punto de vista pedagógico, en los centros haya que adoptar el enfoque de una democracia impregnada de derechos humanos, pues es esta la democracia que reconoce a cada persona y considera en serio su bienestar y su felicidad en el contexto de contradicciones en que vivimos. Crecer en los valores de la democracia es crecer en bienestar personal y colectivo, en felicidad y justicia social.

### *Educar para crecer en los valores de la democracia*

Para acompañar a los adolescentes en los aprendizajes éticos fundamentales para la conformación de la vida democrática, habrá que adoptar el enfoque de derechos humanos que, en su hacer, parte de la dignidad de la persona, de la verdad de que todas las alumnas y los alumnos son sujetos de derechos y, al mismo tiempo, de deberes. Derechos y deberes que, al ejercerse, son detonantes de aprendizajes de los valores constituyentes de los mismos.

Quizás, para que esta educación sea una realidad en los centros de secundaria, se requieren ciertas dosis de innovación educativa, que no es igual a simples cambios en las formas, pero no en los contenidos ni en las concepciones. Tal y como nos propone Jaume Carbonell (2017), la innovación educativa cabe entenderla como un hacer educativo:

- Que parte «de las experiencias personales para ser reflexionadas y compartidas».
- Que establece «relaciones entre los distintos saberes para adquirir una perspectiva más elaborada y compleja de la realidad».
- Que posibilita un «mayor protagonismo y libertad del alumnado».
- Que adopta un cambio en el hacer docente, más centrado en «fomentar el intercambio y la cooperación».
- Que promueve un hacer que supone «la modificación radical de los tiempos y espacios», más acordes con las necesidades del alumnado.
- Que impulsa «la conversión de las escuelas en lugares más dignos para la relación y el buen trato, más atractivos para el aprendizaje y más estimulantes para la participación democrática de todos los agentes educativos».

El análisis de proyectos educativos de diferentes institutos en cuyas prácticas expresan rasgos de innovación ha sido nuestro interés no solo para corroborar en qué grado las innovaciones educativas en las concepciones, en la ges-



ción, en el currículo, en el hacer cotidiano... se relacionan con mayores índices de democracia, sino especialmente para conocer qué expresan las chicas y los chicos adolescentes respecto a sus vivencias de democracia en los centros y qué valores aprenden.<sup>7</sup>

Este proceso nos ha permitido establecer un conjunto de valores vividos que las y los adolescentes declaran relevantes para conformar democracias no defectivas, esto es, verdaderas democracias inclusivas. Las experiencias democráticas y ciudadanas de las alumnas y los alumnos, y los aprendizajes éticos que dichas experiencias promueven, van tejiéndose a través de procesos educativos no individualistas ni competitivos, sino articulados en torno a valores que, para ser, necesitan unos de otros: la cooperación solidaria, que es creadora de diálogos empoderadores que posibilitan la expresión de las libertades responsables. La vivencia de los valores de cooperación, solidaridad, diálogo, empoderamiento, libertad y responsabilidad es factible siempre que den la mano a la alteridad.

Los valores de la democracia son diversos, aquí únicamente nos ocupamos de aquellos que, para el alumnado, han devenido en aprendizajes éticos que expresan como útiles para la vida. A partir de esta constatación, proponemos tres ejes de contenido que pueden contribuir a la educación en valores democráticos y a la formación para la ciudadanía activa en los centros de secundaria.

### Eje 1: El valor de la cooperación solidaria

En general, para educar en una democracia de derechos y deberes y de ciudadanías inclusivas constatamos que es importante la cooperación solidaria, pero esta no es posible sin la expresión de buenas dosis de empatía que permiten abrirse al otro yo, conocerlo y valorarlo sin exclusiones. La empatía se proyecta como principio de la educación en valores democráticos en los centros. Lo es porque significa reconocimiento de la singularidad, porque permite la percepción de la diversidad y motiva la valoración respetuosa de esta.

7. En el proyecto I+D «Demoskole: Democracia, participación y educación inclusiva en los centros educativos de secundaria», referenciado en la parte inicial del libro, hemos realizado entrevistas y grupos de discusión con alumnas y alumnos de diferentes cursos de educación secundaria en cinco institutos, cuatro de ellos de titularidad pública y uno de titularidad privada concertada, que nos han permitido conocer sus percepciones sobre la democracia vivida a través de las formas organizativas, de sus participaciones y protagonismos en la toma de decisiones, así como a través de los procesos didácticos y de las metodologías que se aplican en diferentes áreas curriculares, tiempos y espacios del centro y de la comunidad próxima. Estos aspectos han sido explicados con detalle en otros capítulos de este libro.

La empatía, además, es motor para las relaciones de equidad entre iguales, así como para el fortalecimiento de la unión y la cohesión de grupo. Cuanto mayor es la cohesión, tanto más parece darse la empatía, esto es, el conocimiento de la realidad del otro yo, de sus vivencias en el centro, de qué piensa o siente y de cómo se encuentra en el entorno educativo que lo acoge. Y cuanto mayor es la empatía, se produce un mayor desarrollo de la predisposición solidaria, aspecto que se vincula al respeto. Es decir, las chicas y los chicos perciben que «una sociedad plural descansa en el reconocimiento de las diferencias, de la diversidad de costumbres y formas de vida» (Camps, 1990: 81), y valoran poder expresarse y recibir reconocimiento social en sus identidades diversas.

De lo anterior se desprende que la diversidad se proyecta como un valor necesario que enriquece la democracia no solo si es tolerada, sino cuando es respetada y, al serlo, es reconocida. Emerge así el valor del respeto a las demás personas, que es diferente a la tolerancia del «todo vale». Esta puede devenir en una «virtud débil» cuando conduce a un «exceso de relativismo», a «un escepticismo indiferente hacia todo» que acaba haciendo prosperar el pensamiento único que «unifica gustos, mentalidades y opiniones» (Camps, 1996: 134). En los centros educativos chicas y chicos entienden que la democracia plural no es sinónimo de tolerancia a todo, sino escenario de unos mínimos éticos que deben ser compartidos porque permiten tanto disfrutar de experiencias educativas enriquecedoras para todas y todos como vivirlas con el otro yo diferente, compartiendo solidariamente, aprendiendo a cooperar en grupos diversos.

El valor de la cooperación entre el alumnado se fortalece al tiempo que desarrolla la empatía y el respeto a la diversidad, y se presenta como un mínimo necesario de los centros democráticos, como requisito para la expresión de la democracia y como principio ético que la sustenta. Cabe señalar a este propósito que las y los adolescentes expresan que la cooperación exige «disciplina democrática», que «es aquella que se asienta en los valores de respeto mutuo —clave en toda convivencia—, de los derechos y de los deberes y en la capacidad de sacrificio». La disciplina democrática favorece el cultivo de buenas relaciones interpersonales, la cohesión del grupo y la conformación de un clima de convivencia que «exige dotarse de un marco de normas que regulen dicha convivencia. [...] Normas que deben ser aprobadas por todos aquellos y aquellas a quienes afecten después de una discusión exhaustiva y libre» (Jares, 2003: 94-95). Las normas para la cooperación solidaria que nacen de la disciplina democrática y son instrumentos de dicha disciplina son imprescindibles para una democracia no arbitraria.

La inculcación, la coacción, la obligación autoritaria, el control sancionador, entre otras prácticas que pueden darse en algunos centros, no dan lugar a

la vivencia democrática y no promueven la práctica de la ciudadanía activa. La cooperación solidaria no se impone. A cooperar se aprende en los diferentes entornos de vida educativa, en acciones dentro y fuera de los centros. Se coopera trabajando en equipo, compartiendo, colaborando, afrontando conflictos, interrogando, dialogando, planteando alternativas, consensuando de forma pacífica. Todas estas formas de hacer son valoradas positivamente por el alumnado porque permiten conocer las potencialidades de las compañeras y los compañeros, y porque se adquiere conciencia del valor de la singularidad de cada persona. Cooperando se descubre que todas las personas del grupo tienen algo que aportar y pueden hacerlo. Esta constatación experiencial a la que chicas y chicos llegan ayuda a que el grupo se organice sin mandatos externos, y contribuye a construir relaciones de respeto y reconocimiento entre unos y otros. Y no solo eso, porque, al cooperar, se descubre que todas y todos pueden participar más y mejor superando las clasificaciones excluyentes, dejando de lado la competitividad y fomentando el compañerismo.

Un último aspecto destacable es que la cooperación engrandece la solidaridad relacional. Chicas y chicos adolescentes crecen en valores cuando muestran su solidaridad, su unión con «otras personas o grupos, compartiendo sus intereses y necesidades», sintiendo «el dolor y el sufrimiento ajenos» (Camps, 1990: 35). La solidaridad posibilita que cada yo singular esté en el grupo no meramente ocupando un lugar y pasando el tiempo, sino formando parte de las dinámicas participativas que se ponen en marcha en las acciones de cooperación. En este proceso las alumnas y los alumnos crecen en confianza y autoestima, dado que aprenden a valorarse descubriendo sus cualidades, sus potencialidades y sus limitaciones. Y este es un aprendizaje ético que les será de gran utilidad en la vida educativa del centro y en la vida cotidiana en otros entornos relacionales.

## Eje 2: El valor del diálogo empoderador

Si la democracia es cooperación solidaria, esta no es posible sin comunicación, sin relaciones dialógicas. Por tanto, afirmamos que la democracia es, al mismo tiempo, diálogo, acción comunicativa, escucha activa, hacer emerger la propia voz sin negar las otras voces; es también búsqueda de comprensión, es argumentar y entenderse.

La democracia dialógica es educable, es decir, el diálogo como capacidad comunicativa, como habilidad instrumental, se aprende «participando activamente en el mayor número posible de experiencias dialógicas» (Puig, 1993: 19).

Sin embargo, la participación puede ser engañosa, pues no hay que olvidar que la democracia participativa no puede quedar reducida a la concepción de una «ciudadanía activa [solo] ocupada en asambleas, discusiones y debates» (Miyares, 2003: 190). Son necesarios los espacios donde el alumnado protagoniza acciones comunicativas tanto para opinar como para adoptar decisiones relativas a las cuestiones que le afectan.

En democracia, el diálogo debe favorecer que cada alumna o alumno hable y exprese ideas para que sean escuchadas y recibidas por el resto del grupo. Además, es imprescindible que el diálogo dé lugar a la reflexión argumentada que oriente el actuar comprometido, porque no hay democracia participativa sin expresión de una «ciudadanía reflexiva con un acusado sentido cívico de compromiso con la sociedad y el mundo en el que vive». En este sentido, el discurso debe traducirse en acción y, para que ello sea posible, las participaciones dialógicas han de ser constructoras de empoderamiento. Constatamos que las y los adolescentes valoran el diálogo como constructor de la democracia y de la ciudadanía activa cuando este es expresión de autonomía moral. Sin autonomía no es posible el empoderamiento que permite a las personas ser protagonistas de sus propias vidas, expresarse y escuchar a los demás en un entorno educativo que no es coactivo ni opresor porque no tiene como objeto la segregación excluyente. En contextos de vivencias de valores de la democracia, el empoderamiento es finalidad de una educación que proyecta formas de ser plurales, pues solo así puede ir emergiendo el yo que se quiere «ir siendo, aquí y ahora»; mujeres y hombres «con capacidad democratizadora en el mundo» (Lagarde y de los Ríos, 2000: 27).

En su adolescencia, chicas y chicos necesitan empoderarse para mostrar su identidad singular y su autonomía. Realizar propuestas y poder manifestar qué se piensa y qué se siente son aspectos que el alumnado valora como cualidades que favorecen la vida democrática, las relaciones y la resolución de conflictos entre iguales y entre alumnado y docentes. Además, ser una persona escuchada y tenida en consideración hace sentir bien y ayuda a forjar la imagen de pertenencia a una comunidad donde todas y todos tienen voz y donde todo el mundo se respeta. El conflicto surge cuando el empoderamiento es inhibido y no hay un reconocimiento de las voces diversas por parte de las demás personas, especialmente por parte del profesorado o de compañeras y compañeros que quieren imponer sus liderazgos.

Lo expuesto hasta aquí lleva a afirmar que la democracia educativa necesita generar diálogos empoderadores, es decir, relaciones de reconocimiento y respeto mutuo, de no sentir al otro como superior sino como igual, de conciencia de las funciones y los saberes docentes diferentes y en complementariedad con

las funciones y los saberes del alumnado... Pero necesita también de un trabajo donde las normas sean un valor, y lo sean porque, como se ha indicado, han sido dialogadas y consensuadas, y porque ayudan a aprender juntos. En democracia no todo vale, hay mínimos que actúan como límites éticos que ayudan a regular la convivencia y a construir ciudadanías inclusivas.

Junto a las consideraciones realizadas, debemos señalar que, en la vida cotidiana y en la vida de los centros educativos donde la diversidad es reconocida, se viven situaciones de conflicto. El conflicto es necesario para aprender, pero se aprende cuando el conflicto se afronta a través de la razón dialógica mediadora de voces diferentes y a veces discrepantes. Ocurre que, en los centros, la diversidad y la discrepancia no siempre son bien recibidas ni por parte de los equipos docentes ni por parte del grupo de alumnas y alumnos. Aprender a expresar críticas con respeto y aprender a recibirlas es una buena práctica que permite cambios conductuales que fortalecen las formas democráticas de hacer, de estar y de ser.

### Eje 3: El valor de la libertad responsable

Es significativo cómo, ante los conflictos, el alumnado concede valor a la expresión de su autonomía, a la libertad responsable. Las y los adolescentes se felicitan cuando tienen estrategias para resolver los conflictos que surgen entre iguales sin la necesidad de control de la persona adulta. Ello no quiere decir que no consideren necesario informar, pedir opinión o, incluso en ocasiones, mediación, pues entienden que alumnado y docentes forman parte de la comunidad escolar. De hecho, valoran negativamente la tolerancia y la no intervención del profesorado ante situaciones de conflicto que puedan darse, por ejemplo, en los patios, y que perpetúan desigualdades entre el alumnado ya sea por razón de edad, cultura, sexo, etc. Para las alumnas y los alumnos, crecer en valores democráticos es crecer en libertad, lo cual no significa que el profesorado cese en responsabilidades que deben ser compartidas.

Chicas y chicos, en sus adolescencias diversas, necesitan del acompañamiento del adulto, de referentes de confianza que estén al lado y no al margen de sus experiencias. Anhelan participar de la vida educativa de forma autónoma, pero necesitan sentir la mano que ayuda a vivir en los propios espacios educativos una ciudadanía no defectiva. Quieren participar no en soledad, sino en relación con iguales y adultos. Desean participar para aprender a vivir junto a otras personas los valores de la libertad, la responsabilidad y el compromiso. Es así como el alumnado descubre que se participa en la comunidad,

sintiéndose libre y sabiendo que «más allá del derecho y el deber [...] se abre el amplio misterio de la *ob-ligación*, el prodigioso descubrimiento de que estamos *ligados* unos a otros de forma indisoluble y, por tanto, *ob-ligados*, aun sin sanciones externas, aun sin mandatos externos, sino desde lo hondo, desde lo profundo» (Cortina, 2007: 263).

La actuación libre es una actuación responsable que requiere de procesos compartidos de comprensión de la realidad, de aprender a conocer qué pasa y por qué, de aprender a descubrir la verdad, de aprender a analizar críticamente lo que se nos muestra y lo que se nos oculta. Tales procesos permiten a las y los adolescentes tomar decisiones autónomas fruto del diálogo y de la reflexión ética, gestionar las propias actividades y adoptar el compromiso de llevarlas a cabo. Estas dinámicas de participación activa en la propia educación son empoderadoras y, al serlo, desarrollan la capacidad de autogestión. Capacidad que se va conformando y expresando a partir de un alto grado de autonomía para organizarse y tomar decisiones; de buenas dosis de respeto con quienes se comparte; de ayuda mutua, y de un conocimiento profundo y razonado sobre qué se hace, cómo y por qué.

De nuevo, en este punto, la función docente es esencial. Cuanto mayor sea la confianza de las profesoras y los profesores en las capacidades de autogestión del alumnado, tanto mayor será la libertad responsablemente ética que chicas y chicos despliegan en la organización y el desarrollo de actividades. Hay que tener en cuenta que «aquello que se considera propio se defiende y se respeta», aquello que es consensuado «porque nace del acuerdo entre todos, se cumple y se valora». En contraposición, «ante la imposición es fácil responder con la indiferencia o con la rebeldía» (Santos Guerra, 2003: 108). Esta constatación nos recuerda que la obligación impuesta desmotiva, mientras que las actividades que son gestionadas de forma más autónoma tienen el valor añadido de la motivación del alumnado, pero no únicamente. Y es que, para las chicas y los chicos adolescentes, la responsabilidad de la autogestión compartida es positiva porque ayuda a aprender a pensar, a conocer y abrirse a compañeras y compañeros, a perder la vergüenza y a tener más confianza en el yo y en los iguales; y todo ello contribuye a engrandecer su autoestima, que consideran vital para la vida en sociedad.

En este sentido, el alumnado valora los procesos educativos que tienen vinculación con la realidad, que fomentan la investigación, que aportan un mayor conocimiento del mundo, que despiertan el pensamiento crítico y que desarrollan aprendizajes útiles. Estos procesos posibilitan ir tomando conciencia del valor de la libertad y de su importancia a la hora de aprender a participar, a compartir, a aportar y a mejorar como persona. La libertad no aboca al relativismo, sino que chicas y chicos la reconocen como mecanismo de expre-

sión y reconocimiento de la diversidad; como aprendizaje de la autonomía autorregulada y del actuar ético.

En definitiva, el aprendizaje del valor de la libertad en cuanto expresión de su autonomía moral y de su estima es necesario en democracia porque es a través de ella como el alumnado va desarrollando su propio yo no dirigido ni coaccionado. Expresar el yo empoderado es indicador de democracia para chicas y chicos y, como lo es, hay que educar en esta orientación.

## LA IMPORTANCIA DE LA ALTERIDAD

La finalidad última de las prácticas democráticas observadas, y relatadas por adolescentes en centros de secundaria, no solo se sustenta en la vivencia de valores como la cooperación en solidaridad —«que busca lo valioso (lo bueno) y digno de ser vivido en beneficio de la calidad humana de la sociedad» (Mínguez, Romero, Pedreño, 2016: 166)—, o en el uso del diálogo como instrumento empoderador de las voces de los alumnos y alumnas, haciéndolos presentes en el devenir del centro, o en el ejercicio responsable y comprometido de la libertad. La finalidad también se sostiene en la dimensión social de la educación como acto de acogida por parte del adulto, «dado que el acto educativo es fundamentalmente una actividad social», de seres humanos y para seres humanos, y «los protagonistas de dicho acto deben centrar su atención en el sujeto en formación y valorar y legitimar su presencia». Por ello, la «exigencia ética en la educación no emerge del yo, sino del otro u otra, cuya presencia nos obliga a actuar», y «de acuerdo a la respuesta que demos a la llamada del otro, definiremos nuestro grado de compromiso ético hacia él» (Osuna, Díaz, López, 2016: 188).

### *Acerca de la alteridad para una educación democrática*

La democracia en educación y la educación para la democracia no pueden sustraerse del compromiso basado en la capacidad de responder a la necesidad que proviene de educandos con rostros, circunstancias y contextos concretos que requieren actuaciones particulares en un determinado espacio y tiempo. El otro, u otra, es concreto y real, es singularidad única e irrepetible, y la acción del equipo educador debería contemplar condiciones como «salir de sí mismo», «acercarse a la realidad del otro», «buscar el bien del otro» y «encontrarse con el otro» (Mínguez, Romero, Pedreño, 2016: 176-177). Desde esta perspectiva, la alteridad en cuanto que reconocimiento de la diferencia y

de las diferencias se revela un factor clave de calidad democrática, aunque «nos enfrenta al difícil equilibrio entre el principio de igualdad y el respeto a la diversidad [...], entre los derechos individuales y el derecho al reconocimiento de determinados colectivos» (Feu *et al.*, 2016: 459).

La alteridad es el reconocimiento de la otra, del otro, y especialmente de los colectivos no hegemónicos, cuya condición favorece su invisibilización. Por ello es de derecho, y justo socialmente hablando, que se reconozca en los centros educativos a través de prácticas de atención a la diversidad. La educación comprensiva apuntada anteriormente debe ser opción en los centros de secundaria, dado que va a favorecer acciones que desarrollen el principio de inclusión en toda su magnitud y extensión. Esta debe ser la finalidad si se pretende la construcción de una sociedad democrática que atienda y entienda a todos sus miembros en una relación constructiva y dialógica, porque es sabido que no hay mayor desigualdad que atender igual a personas diferentes, o simplemente desatenderlas.

La democracia se aprende viviendo en contextos democráticos e implica acción e impulso de prácticas que la desarrollen, así como reacción e interpeelación y rechazo de aquellas otras que la impidan. Supone asimismo abandonar el falso binarismo antitético que contrapone el yo a los otros, u otras, como si se pudiera crear una categoría para los demás de la cual cada individualidad pudiera constituirse de manera independiente. Coincidimos con Giuliano (2016: 5) cuando afirma que «sostenemos el pensamiento de que una educación sin conversación es mero monólogo embrutecedor, pura relación sujeto-objeto, negación de la existencia de otros sujetos fuera de sí mismo». De tal afirmación se desprende que, en una educación para una ciudadanía democrática, las identidades individuales se construyen en relación. Olaya Fernández (2015: 423-424) plantea que «así, *alter* se contrapone a *ego*, lo otro a lo mismo, pero ambas categorías se definen de modo relacional, remiten la una a la otra hasta el punto de que la identidad individual no se concibe sin incluir en esa definición la dimensión de alteridad, otredad o diferencia, con la que cada individualidad se relaciona. El pensamiento de la alteridad pone el acento en esta perspectiva relacional y abierta de la subjetividad, y reflexiona sobre las dimensiones y posibilidades que se derivan de ahí».

### *Valores conformadores de alteridad*

Las prácticas concretas que emanan de los proyectos educativos de los institutos mencionados muestran las posibilidades de vivir la alteridad, aunque con las consiguientes tensiones fruto de construir una práctica vivida de democra-



cia que sea coherente con los discursos que la fundamentan. Los indicadores de una alteridad escolar democrática (Feu *et al.*, 2016: 459-460) nos revelan cuáles son los valores que sustentan una visión inclusiva de la alteridad.

### Indicador 1: El valor de la representatividad

En primer lugar, en relación con la consideración de la alteridad ante los procesos de representación política, en sus discursos, que en definitiva son los que orientan la acción, se plantean mecanismos de representación que permiten la presencia de cualquier colectivo en igualdad de condiciones y se prevén los espacios donde esta pueda llevarse a cabo.

No hay olvido institucional en lo que se refiere al marco de posibilidades para la inclusión. Habitualmente se habilitan órganos de participación y representación, pero sus prácticas expresan ciertas dificultades vividas para incorporar la presencia y/o los intereses de los colectivos no hegemónicos en los procesos que implican representatividad entre quienes toman las decisiones y quienes son objeto de atención respecto a ellas. Participar y sentirse incluido no siempre van de la mano. Aparecen dicotomías, como la integración de «los otros» en un «nosotros», a raíz de que una misma realidad puede interpretarse desde puntos de vista diferentes porque distinta es la experiencia subjetiva de cada persona o grupo en cuanto que individuo o colectividad, y no siempre se tiene la capacidad de ver la realidad desde la óptica del otro, u otra, por lo que se subrayan las dificultades para «salirse de sí».

Aun con los inconvenientes objetivos a la hora de conseguir una representación óptima de los intereses de los diferentes colectivos en los órganos creados para tal fin, las y los adolescentes valoran en alto grado la presencia de mecanismos de igualdad de oportunidades para participar y representar sus ideas y propuestas.

### Indicador 2: El valor de la participación

Un segundo indicador es la consideración de la alteridad ante los procesos de participación social. Los centros construyen su quehacer educativo diario orientando sus prácticas de acuerdo con la diversidad de modelos familiares, procedencias y situaciones sociales y económicas, favoreciendo así la participación activa de todo el alumnado y de sus familias en actividades diversas, evitando todo aquello que conlleve posibles exclusiones.

Promover mediante diferentes actos sociales la convivencia y presencia de los colectivos no implica necesariamente que esta se produzca en los niveles esperados, ya que muchos de esos actos se fundamentan en la voluntariedad de querer participar; pero es el contexto el que lo hace posible, y por ello es valorado positivamente. A partir de esta constatación se entienden las razones por las que en los centros se invierte esfuerzo y dedicación para construir procesos participativos inclusivos. La visualización de la diversidad en los centros se transforma en otro de los indicadores de una alteridad escolar democrática apreciada por chicas y chicos. Contar con espacios específicos para la toma de decisiones o formar parte explícita de los órganos de participación es requisito necesario para el pleno desarrollo de la convivencia.

### Indicador 3: El valor de la diversidad

Siguiendo en esta línea discursiva, el formar parte de la colectividad y tener capacidad representativa a título individual y colectivo, así como el disponer de mecanismos visibles y accesibles para poder hacer efectiva la participación en el devenir del centro son valores reconocibles en comunidades democráticas inclusivas y se sustentan en el valor de la diversidad humana. Su presencia observable en la vida cotidiana de los centros (por ejemplo, en formato fotográfico o de producciones del ámbito académico o lúdico, y en las diferentes actividades y espacios) es generadora de un clima de convivencia que permite la comprensión y el reconocimiento de la diferencia, del respeto de las otras personas en relación. Es necesario ver para poder identificar y, finalmente, comprender a quienes, siendo semejantes, son diferentes. Porque diferentes son cada uno de los miembros de la comunidad educativa, cada una y cada uno de los jóvenes en formación; y es la diferencia lo que caracteriza a cada uno más allá de lo que tenemos en común y nos une. Bajo este prisma se reconocen como buenas prácticas democráticas, en relación con la alteridad, aquellas realizadas para tender puentes con las chicas y chicos que se hallan en los límites que, por defecto o por exceso, se puedan construir a modo de frontera invisible o franja imaginaria sobre las expectativas de su progreso educativo respecto a las necesidades expresadas por un conjunto común mayoritario. También lo serían aquellas prácticas pensadas para establecer vínculos con este grupo habitualmente mayor, con aquellas y aquellos que ocupando este supuesto espacio intermedio son subestimados.

En un paradigma segregador, cabe la posibilidad de encontrar estudiantes que, debido a su adaptabilidad al sistema, a ser sujetos «normales» que respon-

den a la norma establecida, corren el peligro de convertirse en invisibilizados por el propio sistema que los genera. Un paradigma inclusivo, basado en el valor de la diversidad como aglutinador, difícilmente olvida a quienes forman parte constituyente de su ser. Las buenas prácticas de alteridad visibilizan las necesidades de todas y todos sin exclusión ni omisión, y por ello son apreciadas por las y los adolescentes.

#### Indicador 4: El valor de la personalización

En cuarto lugar, se requieren adaptaciones organizativas, así como académicas (a nivel curricular, procesos de enseñanza y aprendizaje o dinámicas de aula) que promuevan el desarrollo de una educación inclusiva, ya que la convivencia, como cohabitación conjunta, no es suficiente para atender adecuadamente las diferentes necesidades que cada adolescente o colectivo demanda.

La alteridad exige tener presente la disponibilidad de recursos y que estos sean accesibles para todo el mundo, superando una visión compensatoria de la educación que centra su atención en un grupo de adolescentes respecto al resto, con el que son comparados. Las comparaciones son percibidas y sentidas negativamente por chicas y chicos.

Cualquier persona, en distintos momentos y contextos, es susceptible de tener necesidades que cubrir, sea por su ritmo de aprendizaje, su nivel en diferentes áreas u otras razones. En este contexto, el uso de estructuras organizativas y didácticas como los grupos heterogéneos adquiere su máxima expresión y es requisito para conseguir los objetivos de todo el alumnado. La sustitución de una educación basada en la compensación de déficits por otra fundamentada en las capacidades diversas de chicas y chicos precisa de una toma de decisiones a nivel global de centro respecto a las metodologías docentes y la introducción de formas de trabajo distintas a las convencionales, que pasa por aprovechar todos sus recursos humanos y situar, en el alumnado, el centro de atención de los procesos educativos.

Esta concepción se nutre de la necesaria coordinación del profesorado y la orientación curricular de los aprendizajes bajo proyectos de trabajo globalizados que superan la visión de la cultura como fragmentada y encapsulada en departamentos estancos, haciendo posible la conexión entre la realidad experienciada dentro de los centros con la vivida fuera de ellos (Dewey, 1985). Estas decisiones parten del supuesto de la no segregación de personas o colectivos, y de la utilización de la evaluación para mostrar logros y no para realizar clasificaciones o derivaciones de personas a aulas específicas fruto de aquellas. Esta concepción conlleva, asimismo,

superar una visión etnocéntrica del mundo, para que sea coherente con la compleja realidad que caracteriza a las sociedades multiculturales en la actualidad.

Para progresar adecuadamente en relación con la alteridad en los centros debe focalizarse la actividad educativa en el alumnado, en todo el alumnado, convirtiéndolo así en el protagonista indiscutible y en el eje vertebrador del proyecto pedagógico en los centros. Es lo que posibilita la aparición de multitud de propuestas de respuesta y de atención a sus necesidades, y surgen entonces realmente los presupuestos de la educación inclusiva. El desvío del eje hacia el currículo y las competencias, lejos de conseguir mejores resultados educativos, se manifiesta insuficiente para atender los objetivos sociales y de ciudadanía que la alteridad requiere.

Los retos de una educación para una ciudadanía democrática se muestran con clarividencia y señalan como responsables al profesorado y su capacidad para cambiar la mirada a propósito de los sujetos que educa, y orientarla para conseguir que cada joven logre sus objetivos y desarrolle verdaderos aprendizajes éticos constructores de los valores de la democracia, sea cual sea su condición e idiosincrasia.

#### LA COHERENCIA ÉTICA, MÍNIMO NECESARIO DE LA VERDADERA DEMOCRACIA

Lo anteriormente expuesto alude a un conjunto de principios que devienen en condiciones virtuosas para verdaderos proyectos de ciudadanía, de participación y democracia en los centros de secundaria. Globalmente definen principios fundamentales, mínimos éticos a los que debe aspirar una educación que no niega la dignidad y el bienestar de todas las personas que constituyen la comunidad educativa, porque estos son pilares de la vida democrática que deben observarse en los centros.

Sin embargo, aprender los valores de la democracia, vivirlos, expresarlos en el cotidiano educativo no es algo que compete solo al alumnado. Las chicas y los chicos de los institutos, al igual que reclaman la presencia adulta, demandan la coherencia ética de los equipos docentes. El decir y el hacer de profesoras y profesores ha de impregnarse de los valores de la democracia; esto es una exigencia ineludible. Es justo y, como tal, es democrático.

### *Adolescentes con valores*

Es consabido que educar en valores es educar en mayúsculas, y hacerlo en valores democráticos es pensar en una sociedad que quiere escucharse a sí misma y que sabe escuchar a los miembros que la conforman; es la expresión manifiesta del deseo de construirse gracias a la fuerza del colectivo, mucho mayor que la de sus partes por separado, cuando se emplean mecanismos de interacción y de diálogo constructivo. En los centros educativos, es un compromiso aceptado por el profesorado y consiste en recibir al educando y hacerse cargo de él, lo que da sentido a la razón de ser de la educación. Se acoge a chicas y chicos reales, y a las circunstancias que traen consigo, como nos recuerda Pennac (2008), a veces tejidas en capas bajo las cuales pretenden protegerse de las múltiples influencias no siempre positivas a las que está sometida la juventud, porque la sociedad «ha robado el cuerpo» a las y los adolescentes, fruto del culto a la idealización de la juventud que practica, y proyecta una realidad sesgada sobre sus valores y capacidades como resultado de su «mercantilización» (Gualtero, Soriano, 2013).

Chicas y chicos reclaman coherencia entre los actos y los discursos de los adultos que los rodean y, por tanto, también del colectivo docente en los institutos. Renuncian a ser tratados con paternalismo, indiferencia o sumisión; dan valor a los afectos y a que estos se muestren a través del buen trato entre personas dignas; reclaman sensibilidad y comprensión sobre los problemas que les atañen; exigen que se valore el esfuerzo y empeño que invierten en las tareas que les son adjudicadas, y esperan que sus aportaciones sean tenidas en cuenta. Huelga decir que estas demandas son expresiones de prácticas reales de valores democráticos; prácticas de relación que, al hacerse posibles y visibles en los centros, hacen al profesorado merecedor del reconocimiento de su autoridad educativa, convirtiéndose así en un ejemplo y modelo de ciudadanía para el alumnado.

### *Responsabilidad ética de la función docente*

Aun así, la profesión docente convive, en la sociedad actual, con demandas ambivalentes respecto a su función. Por un lado, y como consecuencia de las presiones que ejerce el propio sistema educativo, al profesorado se le exige la obtención de más y mejores resultados para todo el alumnado, sin que para ello disponga de más recursos, apoyo institucional o prestigio social. Por otro lado, se le sobrecarga con múltiples demandas relativas a la capacitación de los jóvenes en nuevas competencias y valores, y se le pide que plantee soluciones para los numerosos

problemas sociales ( ya estén relacionados con la salud, el ocio, la cultura o el civismo). Pero, para que profesoras y profesores puedan cumplir su misión, se requiere la complicidad y el compromiso de la sociedad; tal es la «condición necesaria para que puedan hacer bien su trabajo, con bienestar y autonomía, con confianza y con recursos», como sugiere Martínez (2016: 2).<sup>8</sup>

Una sociedad que ha cambiado enormemente el tipo de relaciones entre adultos y jóvenes conlleva nuevas formas de relación en el contexto educativo. Algunas pueden observarse, por ejemplo, en el ámbito de las comunicaciones interpersonales —donde se manifiesta la brecha digital existente entre la adolescencia actual y las generaciones precedentes— y los nuevos modelos de prácticas de comunicación y de estar en relación con el otro, u otra, que llevan implícitas; también en el ámbito de las relaciones familiares, donde los nuevos modelos de convivencia y socialización primaria plantean retos a las instituciones educativas sobre su papel en la socialización secundaria de las nuevas generaciones. La complejidad de los cambiantes contextos sociales, culturales y políticos dificulta asimismo los escenarios educativos que, a su vez, deben convertirse en nuevos modelos éticos de actuación.

Coincidimos con Martínez Navarro (2010) cuando plantea que el profesorado debería mantener una «actitud de servicio y cooperación con el alumno», porque servirle y cooperar con él ya son algunas de sus funciones básicas, si bien ello no significa responder caprichosamente a cualquiera de sus demandas, pues el servicio, que no servilismo, implica ayuda, apoyo en lo que necesita el alumno o alumna, y la escucha activa de sus necesidades. También comenta que los docentes, respecto a sus alumnos, mantienen una «desigualdad fáctica, igualdad moral y respeto» porque existe desigualdad de roles, aunque esta no justifique la aparición de desigualdades de otra índole; así pues, la suya debe ser una actitud de respeto o igualdad moral con las chicas y chicos, porque no se apela a las obvias diferencias que los separan en cuanto a conocimientos y experiencias, sino a la igualdad de respeto a su dignidad, por la consideración que merecen como identidades personales únicas. El alumno o alumna «es “otro yo”, es alguien que está a la misma altura moral que uno mismo» (Martínez Navarro, 2010: 149), porque, de la desigualdad de roles que

8. Ponencia sobre el profesorado defendida por Miquel Martínez, catedrático de Teoría de la Educación en la Universidad de Barcelona. Se enmarca dentro del debate que, bajo el epígrafe «Ara és demà» ('Ahora es mañana') y a petición de la Consejera de Educación en Cataluña, Meritxell Ruiz, al Consejo Escolar de Cataluña, se desarrolló en el año 2016 a propósito del futuro de la educación en el territorio catalán. Pueden consultarse esta y todas las ponencias en la web <http://consellescolarcatal.cat/ca/araesdema/>.

impone la diferente situación en la que se encuentran alumnado y profesorado en los centros, no puede derivarse una desigual dignidad.

Se practican valores éticos tales como el respeto a la identidad de la adolescente o el adolescente, ya que respetarlos implica ayudar a que cada joven pueda conseguir sus propios objetivos; y debe respetarse también su autonomía para que chicos y chicas puedan asumir las responsabilidades que conlleva el ejercicio de sus derechos. Y dado que la función docente se ejerce habitualmente en contextos grupales, la creación de un clima favorable de confianza basado en la acogida de cada una de las personas que integran los grupos es otro reto ético para el profesorado, que ha de mostrar formas de ser y estar en los centros que impliquen una actitud positiva hacia la alteridad, formalizada en relaciones de proximidad y afectividad. Porque la ética va más allá de la deontología, como así interpretaron los Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya entre los años 2010 y 2011, que emprendieron el reto de definir cuáles eran los compromisos éticos que estaba dispuesto a asumir el colectivo docente como parte de su función profesional. Tras meses de discusión en todo el territorio, a través de mesas locales de debate, lograron definir un compromiso<sup>9</sup> basado en unos principios éticos. Estos principios tendrían que conducir hacia un modelo social democrático, libre, crítico y constructivo, para el cual se debería educar. Para ello, va a ser necesaria una evolución de las prácticas educativas que permita integrar dichos principios tanto en sus discursos como en sus posibilidades de vivencia (Relats, 2013: 150).

Llegamos al final de nuestro discurso, después de haber realizado un recorrido extenso por los valores de la democracia a fin de comprender cómo estos pueden y deben ser vividos en las instituciones educativas que acogen a adolescentes en formación, pues, más allá de ser planteamientos discursivos, cabe pensar que han de ser practicables de forma experiencial.

Estamos convencidas de que ocuparse y preocuparse por los demás aporta eticidad al ejercicio de la profesión, y también compensa, aunque parcialmente, la presión de contravalores como el individualismo y la competitividad, que se manifiestan en las sociedades contemporáneas y que fácil y rápidamente tienen capacidad de permeabilizarse en el interior de las instituciones educativas si no se prevén límites a su expansión.

El ejercicio responsable y ético de la función docente permite crear barreras de contención mediante una educación para la ciudadanía en la que el profe-

9. Puede consultarse el documento resultante del debate en la página web de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya: [www.mrp.cat/inici/19/llibre-que-vol-dir-ser-mestre-avui](http://www.mrp.cat/inici/19/llibre-que-vol-dir-ser-mestre-avui).

sorado se muestra, respecto a las chicas y chicos en los centros de secundaria, como un modelo posible de práctica ciudadana que apuesta por los valores democráticos.

## BIBLIOGRAFÍA

- ARANGUREN, J.L. (1983). *Propuestas morales*. Madrid: Tecnos.
- (1994). *Ética*. En: *Obras completas*. Madrid: Trotta.
- BOFF, L. (2001). *Ética planetaria desde el Gran Sur*. Madrid: Trotta.
- BOLÍVAR, A. (2016). «Educar Democráticamente para una Ciudadanía Activa». *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 5, núm. 1, p. 69-87.
- CAMPS, V. (1990). *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa-Calpe.
- (1996). *El malestar de la vida pública*. Barcelona: Grijalbo.
- CARBONELL, J. (2017). «¿De qué hablamos cuando hablamos de innovación?» [en línea]. Disponible en: <http://eldiariodelaeducacion.com/pedagogiasxxi/2017/01/09/de-que-hablamos-cuando-hablamos-de-innovacion/> [Consulta: 12 mayo 2018].
- CARRILLO, I. (2007). *¿Es posible educar en valores en familia?* Barcelona: Graó.
- (2011). «La educación en valores democráticos en los manuales de la asignatura Educación para la Ciudadanía». *Revista de Educación*, número extraordinario, p. 137-159.
- (2012). «El valor de l'educació en societats en canvi». *Temps d'Educació*, núm. 43, p. 11-30.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). DGIV/EDU/CIT (2002) 38: Educación para la Ciudadanía Democrática 2001-2004. Recomendación (2002)12 del Comité de Ministros a los Estados miembros relativa a la educación para la ciudadanía democrática.
- CORTINA, A. (2007). *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Oviedo: Nobel.
- (2010). «Los valores de una ciudadanía activa». En: TORO, B. / TALLONE, A. (coords.). *Educación, valores y ciudadanía*. Madrid: OEI; Fundación SM, p. 95-107.
- DELORS, J. (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya.
- DEWEY, J. (1985). *Democràcia i escola*. Vic: Eumo.
- EASTON, L.B. (2005). «Democracy in schools: Truly a matter of voice». *English Journal*, vol. 94, núm. 5, p. 52-56.
- EURYDICE (2012). *La educación para la ciudadanía en Europa*. Bruselas: Eurydice.
- FERNÁNDEZ, O. (2015). «Levinas y la alteridad: Cinco planos». *Brocar: Cuadernos de Investigación Histórica*, núm. 39, p. 423-443.
- FERNÁNDEZ-GONZÁLEZ, N.; GONZÁLEZ, N. (2015). «La LOMCE a la luz de la CEDAW. Un análisis de la coeducación en la reforma educativa». *Journal of Supranational Policies of Education*, vol. 3, p. 242-263.



- FEU, J.; PRIETO, Ò.; SIMÓ, N. (2016). «¿Qué es una escuela verdaderamente democrática?». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 465, p. 90-97.
- FEU, J., *et al.* (2016). «Dimensiones, características e indicadores para una escuela democrática». *Estudios Pedagógicos*, vol. 42, núm. 3, p. 449-465.
- FREIRE, P. (2012). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- FUNES, J. (2010). «¿Es posible educar a los adolescentes?». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 195, p. 6
- Sitio web del autor: <http://jaumefunes.com/>.
- GALLARDO, A. (7-6-2010). «Jaume Funes: “Ser adolescente significa ser feliz”». *El Periódico*. [También disponible en línea: [www.elperiodico.com/es/noticias/opinion/jaume-funes-ser-adolescente-significa-ser-feliz-304318](http://www.elperiodico.com/es/noticias/opinion/jaume-funes-ser-adolescente-significa-ser-feliz-304318)].
- GARCÍA, D. (2014). *Hacia una escuela participativa. Estudio cualitativo de buenas prácticas de participación del alumnado en educación primaria y secundaria*. Madrid: UAM. [Tesis doctoral].
- GIL, I., *et al.* (2016). «Ciudadanía: significados y experiencias. Aprendizajes desde la investigación». *Foro de Educación* (ejemplar dedicado a «Educación para la ciudadanía: significado y experiencias»), vol. 14, núm. 20, p. 283-304.
- GIULANO, F. (2016). «La educación, entre la mismidad y la alteridad. Un breve relato, dos reflexiones cuidadosas y tres gestos mínimos para repensar nuestras relaciones pedagógicas». *Voces y Silencios*, vol. 7, núm. 2, p. 4-18.
- GUALTERO, R.D.; SORIANO, A. (2013). *El adolescente cautivo: adolescentes y adultos ante el reto de crecer en la sociedad actual*. Barcelona: Gedisa.
- GUISÁN, E. (2000). *Más allá de la democracia*. Madrid: Tecnos.
- (2009 [1993]). *Ética sin religión. Para una educación cívica laica*. Madrid: Alianza.
- INSTITUT DE GURB. Granets de sorra. Projecte de Servei Comunitari de l'Institut de Gurb. [Documento interno].
- JARES, X. (2003). «La educación para la paz y el aprendizaje de la convivencia». En: SANTOS GUERRA, M.A. (coord.). *Aprender a convivir en la escuela*. Madrid: Akal, p. 87-106.
- KINCHELOE, J.L. (2008). «La pedagogía crítica en el siglo XXI: evolucionar para sobrevivir». En: McLAREN, P. / KINCHELOE, J.L. (eds.). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó, p. 25-69.
- LAGARDE Y DE LOS RÍOS, M. (2000). *Claves feministas para la autoestima de las mujeres*. Madrid: Horas y Horas.
- MARTÍNEZ, M. (2010). «Educación y ciudadanía en sociedades democráticas: hacia una ciudadanía colaborativa». En: TORO, B. / TALLONE, A. (coords.). *Educación, valores y ciudadanía*. Madrid: OEI; Fundación SM, p. 59-72.
- (2016). «El profesorado» [en línea]. Ponencia n.º 4, presentada en el marco del debate «Ara és demà. Debat sobre el futur de l'educació a Catalunya» organizado en Barcelona por el Consejo Escolar de Cataluña. Disponible en: <http://consellescolarcatal.cat/ca/araesdemà/>.
- MARTÍNEZ NAVARRO, E. (2010). *Ética profesional de los profesores*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- MÍNGUEZ, R.; ROMERO, B.E.; PEDREÑO, M. (2016). «La pedagogía del otro: bases antropológicas e implicaciones educativas». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, vol. 28, núm. 2, p. 163.
- MIYARES, A. (2003). *Democracia feminista*. Madrid: Cátedra.
- MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Unesco.
- OSUNA, C.; DÍAZ, K.M.; LÓPEZ, M. (2016). «Operacionalización e indicadores de la pedagogía de la alteridad». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, vol. 28, núm. 2, p. 185.
- PENNAC, D. (2008). *Mal d'escola*. Barcelona: Empúries.
- PÉREZ PÉREZ, C. (2016). *Educación en valores para la ciudadanía. Estrategias y técnicas de aprendizaje*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- PNUD (1990). *Informe sobre Desarrollo Humano 1990*. Bogotá: Tercer Mundo Editores. [También disponible en línea: [http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr\\_1990\\_es\\_completo\\_nostats.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_1990_es_completo_nostats.pdf)].
- (1993). *Informe sobre Desarrollo Humano 1993*. Madrid: CIDEAL. [También disponible en línea: [http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr\\_1993\\_es\\_completo\\_nostats.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_1993_es_completo_nostats.pdf)].
- (2002). *Informe sobre Desarrollo Humano 2002. Profundizar la democracia en un mundo fragmentado*. Madrid: Mundi-Prensa. [También disponible en línea: [http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr\\_2002\\_es.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2002_es.pdf)].
- PUIG, J.M. (1993). *Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo. Materiales para la educación ética y moral (Educación secundaria)*. Madrid: CLE.
- (2012) (coord.). *Cultura moral y educación*. Barcelona: Graó.
- RELATS, V. (2013) (coord.). *Què vol dir ser mestre avui? Reflexions al voltant del compromís ètic del professorat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- SANTOS GUERRA, M.Á. (2003). «Participar es aprender a convivir». En: SANTOS GUERRA, M.Á. (coord.). *Aprender a convivir en la escuela*. Madrid: Akal, p. 107-121.
- TERRICABRAS, J.M. (2002). *I a tu, què t'importa? Els valors. La tria personal i l'interès col·lectiu*. Barcelona: La Campana. [Traducción propia].
- Unesco (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. París: Unesco.
- (2009). *Superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza*. París: Unesco. [También disponible en línea: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183289s.pdf>].
- ZAMBRANO, M. (1988). *Persona y democracia*. Barcelona: Anthropos.

## SOBRE LAS AUTORAS Y LOS AUTORES

MAR BENEYTO SEOANE. Investigadora colaboradora del GREUV (Grupo de Investigación Educativa de la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya). Profesora asociada del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas de la misma universidad. Diplomada en Educación Social y licenciada en Psicopedagogía. Su investigación de tesis doctoral lleva por título *Tecnología escolar desde una perspectiva democrática: participación, inclusión y aprendizaje*, y parte de la metodología cualitativa centrada en la investigación-acción. Sus líneas de investigación giran en torno a las desigualdades sociales y digitales en el ámbito escolar, y el uso de la tecnología escolar para y desde la participación y la inclusión de toda la comunidad educativa.

ANTONIO BOLÍVAR BOTIA. Experto internacional en el tema de la educación y gestión escolar. Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Miembro del grupo de investigación FORCE (Formación del Profesorado Centrada en la Escuela). Ha trabajado en las áreas de educación moral de la ciudadanía; asesoramiento curricular y formación del profesorado; innovación y desarrollo del currículo; investigación biográfico-narrativa; desarrollo organizativo, y, en los últimos años, liderazgo, dirección y mejora de la escuela. Sobre todo ello ha publicado una treintena de libros y muchos artículos. Es miembro del Comité Científico de AGAEVE (Agencia Andaluza de Evaluación Educativa).

ISABEL CARRILLO FLORES. Doctora en Pedagogía. Profesora del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas de la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya, e investigadora del GREUV y del CEIG (Centro de Estudios Interdisciplinarios de Género), grupos ambos de la misma universidad. Ha sido profesora invitada y ha impartido docencia en distintas universidades europeas y latinoamericanas. Es asimismo

miembro del Seminario de Teoría de la Educación de las universidades españolas. Sus ámbitos temáticos de estudio e investigación son los siguientes: pedagogía, ética y valores; derecho a la educación; educación, género, democracia, y formación docente, sobre los cuales ha publicado numerosos libros y artículos.

LAURA DOMINGO PEÑAFIEL. Doctora con mención europea. Profesora e investigadora del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas de la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya y investigadora del GREUV. Sus líneas de investigación se centran en las áreas de educación rural, inclusión, territorio y didáctica multigrado. Es miembro de varias asociaciones y entidades vinculadas a la escuela rural, y participa en varios proyectos de investigación sobre la temática. Ha realizado estancias de investigación en universidades del Reino Unido, Estados Unidos y Suiza.

LAURA FARRÉ RIERA. Colaboradora docente del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas de la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya. Investigadora del GREUV, de esta misma universidad, y doctoranda en el programa «Innovación e Intervención Educativas (2016-2019)». Actualmente está elaborando su tesis doctoral, vinculada al proyecto I+D «Demokole: Democracia, participación y educación inclusiva en los centros educativos de secundaria», y enfocada en el reconocimiento de las voces de todo el alumnado para fomentar su participación y reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sus líneas de investigación se basan en la educación inclusiva, y en la voz del alumnado y su participación en el contexto escolar. Ha efectuado estancias predoctorales en universidades del Reino Unido y los Países Bajos.

ESTHER FATSINI MATHEU. Profesora del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas de la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya, e investigadora del GREUV y del CEIG de esta misma universidad. Imparte docencia en los grados de Maestro de Educación Infantil y Educación Primaria, así como en el de Educación Social. Sus ámbitos temáticos de estudio e investigación son los que siguen: organización de instituciones educativas; educación y género; democracia escolar; formación docente, y pedagogía laboral. En los últimos años ha participado como investigadora en proyectos sobre la democracia en los centros de secundaria y el trabajo comunitario en los centros educativos, publicando distintos artículos en torno a estas temáticas.

CATI LECUMBERRI GÓMEZ. Profesora e investigadora del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas de la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya. Investigadora del GREUV, de esta misma universidad. Su tesis doctoral se titula *Deporte, intervención educativa y exclusión social. Un estudio de casos*, cuyas principales líneas de investigación se centran en la educación física y las poblaciones en riesgo de exclusión social. Es asesora del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, y miembro de la red de expertos en Educación Física del Col·legi de Pedagogos de Catalunya. Ha participado en diversas actividades académicas posdoctorales sobre deporte y poblaciones en riesgo social en distintos países.

CARLOS LOMAS GARCÍA. Doctor en Filología Hispánica, catedrático en el IES Número 1 de Gijón, y asesor de formación del profesorado en el Centro del Profesorado y de Recursos de la misma ciudad. Ha sido director de la revista *SIGNOS* (1990-1997) y codirector de *TEXTOS. Didáctica de la Lengua y la Literatura* (editorial Graó). Sus ensayos e investigaciones se dirigen a indagar sobre las teorías y las prácticas de la educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria; los lenguajes de los mensajes de la comunicación de masas (especialmente, de la publicidad) y sus efectos en nuestras sociedades; y los vínculos entre usos del lenguaje, diferencia sexual y transmisión escolar y cultural de los géneros. Ha publicado diversos ensayos de naturaleza lingüística y pedagógica, y es autor de numerosos libros y artículos sobre sus ámbitos de docencia e investigación.

ÀNGELS MARTÍNEZ BONAFÉ. Profesora de Historia y Ciencias Sociales en el IES Isabel de Villena de Valencia, y miembro de la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica del País Valenciano. Profesora de Didáctica de la Historia en el Curso de Adaptación Pedagógica y en el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria de la Universidad de Valencia. Se halla implicada en la dinamización y dirección pedagógica de diversos centros de enseñanza secundaria. Participa en la formación permanente del profesorado de secundaria desde instancias de la Administración educativa, de la universidad o de colectivos autónomos de profesorado. Sus investigaciones y publicaciones están centradas en la historia de la educación en relación con los movimientos de crítica y transformación de la escuela, así como en la democratización de la enseñanza, y en propuestas de cambio de la cultura escolar y de los programas de enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales para adolescentes.

ALBA PARAREDA PALLARÈS. Doctora en Educación. Profesora de educación secundaria y profesora asociada del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas y investigadora del GREUV de la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya. Su investigación de tesis doctoral, *Aprenentatge democràtic i ciutadania a través de la participació de quatre joves: una perspectiva narrativa*, está vinculada al proyecto I+D «Demoskole: Democracia, participación y educación inclusiva en los centros educativos de secundaria», que versa sobre la vivencia de la ciudadanía por parte de jóvenes de origen inmigrado ha sido reconocido con el Premio Joventut (2018) otorgado por la Direcció General de la Joventut de la Generalitat de Catalunya. Sus líneas de investigación giran en torno a la ciudadanía, la juventud y la democracia escolar.

NÚRIA SIMÓ GIL. Doctora en Pedagogía. Investigadora del GREUV en la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya, donde ejerce como profesora titular del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas. Imparte docencia en el Grado en Educación Social y en los másteres de Educación Inclusiva y de Innovación en Didácticas Específicas. Sus ámbitos de trabajo docente se vinculan a los procesos de reflexión en torno a la práctica profesional para la innovación educativa y la formación investigadora, así como a la línea de investigación en «Educación, territorio y ciudadanía» especializada en el área de la inclusión social y educativa con niños y jóvenes y en los procesos educativos con población inmigrada. Ha dirigido investigaciones relacionadas con la democracia en los centros educativos.

JOAN SOLER MATA. Maestro y doctor en Pedagogía. Profesor del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas de la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya, donde también es miembro del GREUV. Ha desempeñado distintos cargos de gestión universitaria en dicha facultad y universidad. Es presidente de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Parla Catalana, y codirector de la colección Textos Pedagògics de la editorial Eumo. Los ámbitos de estudio e investigación sobre los que ha publicado varios artículos y capítulos de libro se centran en la formación del maestro; la renovación pedagógica; el pensamiento educativo contemporáneo; la escuela rural, y la democracia y la participación en la educación. Actualmente dirige un proyecto de creación de un espacio virtual para la formación en historia de la educación.

ITXASO TELLADO RUIZ DE GAUNA. Doctora en Pedagogía. Profesora, investigadora y, en la actualidad, directora del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas de la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya. Miembro del GREUV, de esta misma universidad. Ha publicado numerosos artículos en revistas indexadas en JCR. Ha realizado distintas estancias de investigación internacionales. Sus intereses de estudio e investigación giran en torno a la superación de las desigualdades educativas y sociales de los grupos vulnerables y a la participación y la práctica democráticas de los centros educativos. Asesora a diversos centros en los que se desarrollan proyectos de comunidades de aprendizaje.

ANTONI TORT BARDOLET. Doctor en Pedagogía. Catedrático de la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya, donde actualmente dirige la Escuela de Doctorado y coordina el GREUV (grupo que investiga sobre la historia de la educación, políticas educativas, sociología de la educación, etc.). Es codirector de la colección Textos Pedagògics de la editorial Eumo. También forma parte del consejo asesor o científico de diversas revistas pedagógicas. Su obra *Opinions públiques sobre l'educació* (1997) mereció el XVIII Premio Pallach de Pedagogía. Es asimismo autor de numerosas publicaciones en diferentes formatos (monografías, capítulos, artículos...) sobre un amplio abanico de temas pedagógicos. Su último libro es una coedición de la obra colectiva *La gobernanza escolar democrática* (2016), en ediciones Morata.

La democracia y la inclusión son dos de los ejes sobre los que gira el debate pedagógico actual. Se suceden las preguntas, a menudo sin respuesta, acerca de los problemas derivados de la búsqueda de una educación en que la participación y la aceptación de la diversidad formen parte de la realidad y no constituyan un mero sueño, y también acerca de las posibilidades de crear escuelas democráticas e inclusivas en la vida diaria, en el desarrollo curricular, en las actividades del alumnado y en las relaciones de la comunidad educativa. Las formas de gobierno del centro, las condiciones de bienestar en el mismo, el reconocimiento del otro y los valores son cuatro dimensiones a partir de las cuales se pueden construir democracias justas y ciudadanías inclusivas.

Las distintas aportaciones del presente libro muestran ejemplos de realidades diversas que persiguen el objetivo de convertir los centros de secundaria en espacios de experimentación para seguir avanzando en la dirección indicada.



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

Edicions