

VIVIR LA DEMOCRACIA EN LA ESCUELA¹

Una manera de formular los problemas del aula y del centro

Ángels M. BONAFÉ

Dolo MOLINA

Coral MONTANER

Seminario Democracia i Ensenyament del
MRP Escola d'Estiu del País Valencià

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 cliché sobre el cual todo el mundo está de acuerdo porque esa es la naturaleza misma del cliché y del estereotipo: anteponer un lugar común a una vivencia, una convección a una reflexión, una piedra opaca a un pájaro vivo

J. Cortázar (citado por J. Ibáñez: *A contracorriente*, 1997)

RESUMEN

“Vivir la democracia en la escuela” es un proyecto dirigido al profesorado que fomenta el análisis y la toma de decisiones ante problemas prácticos del centro y del aula, teniendo en cuenta el modo en que esas decisiones permiten vivir experiencias de democracia real, tanto al profesorado como al alumnado. Propone un esquema de análisis en tres partes: A) La realidad de la que partimos, nuestra práctica. B) Las ideas que subyacen en esas prácticas. C) La Agenda de reformas factibles, el plan de mejoras o de renovación pedagógica que cada equipo o centro decide aplicar.

Este artículo presenta el Índice de la carpeta de materiales editada con el título “Vivir la democracia en la escuela” que acompaña al proyecto y alguna actividad como ejemplo de las propuestas que la carpeta contiene. También se refiere a la investigación de la que resultaron esos materiales –*La salud democrática de la escuela. CIDE 1997*– sobre la hipótesis de que la democracia ha sido vaciada de significado y valor práctico en la vida cotidiana de nuestros centros educativos.

ABSTRACT

“Living democracy in the classroom” is a project directed to all teachers being its main proposal to promote the analysis and the decision-taking when practical issues take place in the school or class,

¹ Este artículo procede de una exposición presentada en la Conferencia convocada por el Conseil Enseignement de l'Union européenne, con el título *Participation, Cohésion Sociale et Citoyenneté*, celebrada en Bruxelles (28 de Nov de 2001)

bearing in mind that the experience of this convivence is a real democracy for both pupils and teachers. It is proposed an analysis divided into three parts: A) The reality we are immersed in our daily practice. B) The ideas inside those practices. C) The agenda in which we take into account the possible reforms, the improvement plans or the pedagogic renovation each group decides to put into practice.

This article also shows the index in which the materials folder is included under the title “Living democracy at school” containing some activities as a way of proposal. It also makes reference to the research from which those materials resulted “The democratic health in the school. CIDE 1997”. It talks about the hypothesis that democracy has been emptied from its original meaning in our educative centres.

1. UNA PROPUESTA DE M.R.P.: NUESTROS DESEOS IDENTIFICAN NUESTRAS ACCIONES

¿Quiénes somos? El Seminario “Democràcia i Ensenyament” somos un equipo de profesores y profesoras de enseñanza primaria, secundaria y universitaria, que, desde hace años, desarrollamos actividades de formación del profesorado en grupos cooperativos y autónomos agrupados bajo las siglas de M.R.P. (Movimientos de Renovación Pedagógica).

Nos interesa el desarrollo del pensamiento crítico en la escuela. Después de haber estado implicadas en diversos tipos de actividades de formación docente, observamos que el aprendizaje significativo de nuevos conceptos y procedimientos pedagógicos y didácticos y la capacidad del profesorado de encontrar alternativas de mejora de la práctica cotidiana, se da de forma vinculada a las actitudes y deseos respecto al papel de la escuela en la construcción de una sociedad más justa el papel del profesorado en la construcción de una ciudadanía que protagonice la historia. En la concepción de los M.R.P.s el desarrollo profesional de los profesores y profesoras está unido:

- al deseo de transformar esta realidad escolar por una más justa y más feliz para todos y todas
- a la lucha contra la alienación y la proletarización del trabajo de los enseñantes
- la recuperación y la difusión de experiencias que hacen más pública, es decir, más democrática, la escuela pública, contra los procesos de burocratización y desvalorización de esta.

Nos sentimos en el mismo barco que intentaban hacer navegar Freinet, Dewey, Ferrer y Guardia ya desde el inicio del siglo XX. La escuela se ha de hacer consciente de lo que su entorno la condiciona y a la vez actuar crítica y lúcidamente sobre tal entorno para favorecer el progreso y la libertad de los seres humanos.

2. HIPÓTESIS DE PARTIDA: LA DEMOCRACIA ES UN CONJUNTO VACÍO

Y así fue como nos embarcamos en una investigación sobre la **salud democrática de nuestras escuelas**, a partir de la hipótesis de que muchas de las dificultades para la renovación de la práctica docente en las aulas y en los centros tenía que ver con una insuficiencia de valor y de deseo respecto a la vivencia de la democracia en la vida cotidiana de alumnos, padres, madres, trabajadores docentes y no docentes en sus relaciones diarias en los centros y aulas.

2.1. LA DEMOCRACIA ES UN CONCEPTO SOCIALMENTE VACIADO

Diversas investigaciones han demostrado, antes que nosotros, la importancia del problema. La democracia es un conjunto vacío y vaciado de significación, tanto para los alumnos como para los profesores: la democracia no constituye el conjunto de criterios que unos y otros hacen servir para elegir una acción determinada, para decidir ante un problema concreto de la clase o del centro, ni tampoco para desarrollar un juicio crítico sobre sus propias ideas o creencias pedagógicas o políticas. **La democracia es eso que no está en ningún sitio, que no es nada en la vida cotidiana, incluso cuando todo el mundo sabe que es “muy importante”, que la democracia, nadie lo negará “es muy importante”.**

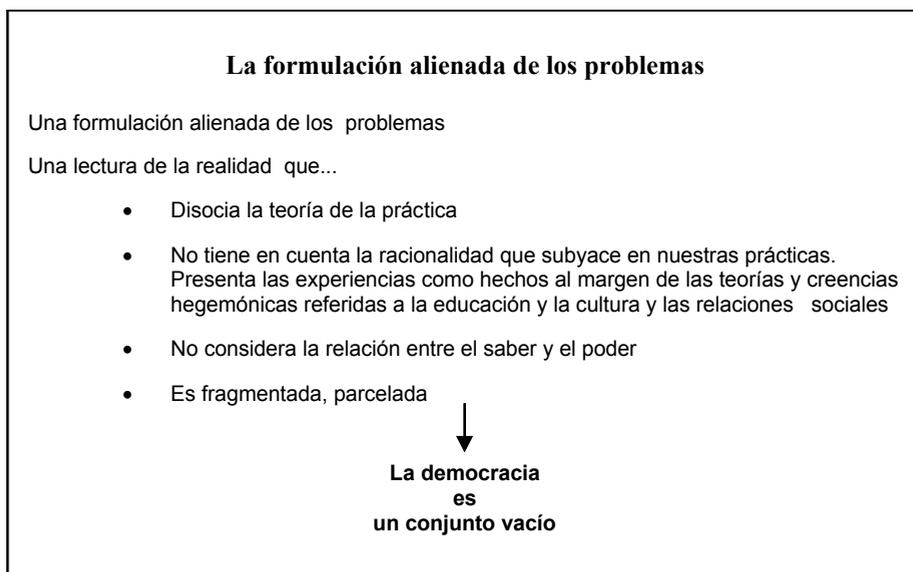
La cuestión de la democracia en las escuelas es compleja y confusa. En muchos casos, o en los mejores casos, la problematización se centra en las manifestaciones externas del sistema. Nuestra investigación² ha observado la hegemonía de una perspectiva estructural-funcionalista que contribuye a una formulación parcial del problema de la participación, la cual observa básicamente el funcionamiento de las estructuras organizativas legisladas para canalizar esta participación: el claustro del profesorado, las asociaciones de madres y padres, los consejos escolares, las elecciones de representantes.

Algunos autores, como por ejemplo Viñao Frago (1985), analizando experiencias de participación, observan que, a veces, se trata de *“la configuración de una mecánica administrativa artificial, organizada más para silenciar y frenar que para dar vida y llevar a debate los verdaderos problemas y conflictos”*. Gimeno Sacristán (1995) hace referencia a un Informe de la Dirección General de Centros del MEC, que reconoce el desinterés creciente en torno a la participación en las organizaciones escolares. El estudio etnográfico sobre la participación en los consejos escolares, dirigido por M. A. Santos Guerra (1997) afirma: *“La*

² MARTINEZ BONAFÉ, J. (director): **La salud democrática de la escuela**. Memoria de investigación. C.I.D.E. MEC. 1999. Se pueden ver las transcripciones de los grupos de discusión convocados a lo largo de un año con objeto de recoger las formulaciones verbales de profesores, padres-madres y estudiantes, sobre la democracia en la escuela.

democracia no son las votaciones, sino las discusiones en las cuales todo el mundo puede intervenir. Reavivar, en la cultura organizativa, la negociación de significados es el camino para la mejora de la acción educativa”. Para ello nos sugiere la metáfora del crisol: “el recipiente en el cual se funden las ideas , las voluntades, los sentimientos y las acciones”.

Gráfico 1



La cuestión para nosotros no es cómo funciona la democracia sino cómo se vive la democracia en tu centro. Es decir, en qué medida, las subjetividades se implican en una aventura cultural que les compromete en un proyecto público; en qué medida las organizaciones responden simplemente a un esquema formal de participación prefijado, o bien buscan en el encuentro, con los otros, la posibilidad de profundizar y radicalizar la esfera pública. Es básicamente esta voluntad práctica de hacer política, en el sentido de H. Arendt, la que rige nuestras investigaciones y propuestas sobre la democracia escolar.

2.2. LA DEMOCRACIA NO TIENE UNA PRESENCIA VIVA EN EL DÍA A DÍA DE LA ESCUELA PORQUE ELLA NO CONSTITUYE UN PROBLEMA PRÁCTICO PARA LOS ACTORES

Otros estudios, aunque menos frecuentes, hacen referencia al *currículum*, es decir, a la manera en que la democracia es tomada en consideración en las formas de selección de contenidos y de codificación cultural en los programas de enseñanza de los centros, así como en las estrategias didácticas desarrolladas en las

clases. Aquí la cuestión se difumina en un discurso confuso sobre los “valores”, en la más nombrada que practicada transversalidad curricular.

Muchas voces, como el Informe a la UNESCO, de la Comisión Internacional sobre la Educación en el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, en 1996, defienden que la educación debe inculcar a todo el mundo, el ideal democrático, por medio del respeto a la diversidad y la lucha contra las exclusiones.

Sin embargo, a menudo, esto funciona como un “doble discurso”: por una parte, el consenso sobre la legitimidad de estos valores, como la democracia; y del otro, la normalización de la ausencia de estos valores en las decisiones cotidianas que constituyen la experiencia de vida en las escuelas y en los institutos.

Casi ningún profesor se atrevería a decir que no está de acuerdo con la democracia; pero, a la vez, observamos que la vida cotidiana de los centros está llena de conflictos, más o menos graves, entre profesorado, alumnado, padres o madres, equipos directivos y claustros, etc., cuya resolución se trata a menudo sobre la base de creencias no explícitas, más próximas al pensamiento político estamental anterior a la Revolución Francesa, que a las filosofías partidarias de la libertad y la igualdad en el trato de todos los individuos, independiente de su edad, sexo, etnia o posición en la esfera social.

Bastantes profesores votantes de opciones sindicales o políticas consideradas de izquierdas, no usan los mismos criterios para evaluar la dirección de su municipio, que para evaluar la dirección de su centro o de su aula. Algunos hablan de los alumnos como si fueran otro “estamento”, otra clase social, una clase que no puede tener los mismos derechos que los adultos profesores, incluso aunque la legislación se los reconozca; porque “todo el mundo sabe que un alumno no puede tener los mismos derechos que un profesor”; no es igual si llega tarde un alumno que si llega tarde un profesor, ¿no? Es como si el alumnado no fuera ciudadanía. Muchas evidencias sobre la disociación en los discursos pedagógico-morales que se dirigen al alumnado y las vivencias de estos en relación a sus posibilidades reales de participación en la vida de los centros se pueden encontrar en el estudio dirigido por J. B. Martínez Rodríguez (1998).

Así, los conceptos de autoridad, orden o participación se construyen de forma disociada, esquizofrénica, paralela entre la teoría políticamente correcta y la teoría práctica que usamos para resolver problemas concretos.

Por tanto, una propuesta de renovación de la actividad docente que se dirija al discurso, sin partir del análisis honesto y crítico de la vida cotidiana de profesores y estudiantes en los centros, difícilmente va a poner en cuestión la realidad y mejorar las experiencias reales y las escalas de valores asimiladas día tras día, a través de esas experiencias vividas.

De este doble discurso, el o la estudiante puede aprender que la democracia es una idea de la cual una cosa es el discurso que se hace, y otra, bien diferente, la práctica socialmente valorada..

McLaren introduce su libro *Pedagogía crítica y cultura depredadora* (1997), con estas palabras:

El trastorno emocional, la enfermedad moral y el desamparo individual quedan como rasgos ubicuos de nuestro tiempo. Nuestra muy proclamada forma de democracia ha sido, con desconocimiento de muchos americanos, subvertida por su contradictoria relación con el verdadero objetivo al que se dirige: la libertad humana, la justicia social y la tolerancia y el respeto por la diferencia.

2.3. LA FORMULACIÓN HEGEMÓNICA DE LOS PROBLEMAS PRÁCTICOS, ENTRE LOS ENSEÑANTES, NO CONSIDERA LA RACIONALIDAD QUE INFORMA SUS ACCIONES

¿Cuál es la base de la actuación diferente de un profesor/a que persigue que un alumno problemático se aleje de su clase o centro, respecto a otro/a profesor/a que intenta integrarlo tanto en su aula como en la vida del centro? Tal vez, entre otras cosas, actúa una ideología político-pedagógica que relaciona o disocia la realidad escolar con la realidad social, el saber con el poder, las relaciones entre profesorado y alumnado como diferentes opciones de desarrollo de la identidad personal y de la ciudadanía.

Si la formulación de los problemas concretos de la clase o del centro no se hace a partir del análisis crítico del entorno social en el que se generan una parte importante de las actitudes y de los valores que subyacen a tales problemas, entonces, los problemas se acaban planteando a partir de la culpabilización del alumno o del profesor sin cuestionar la hegemonía ideológica que limita el desarrollo intelectual y moral de ambos.

2.4 LAS CLAVES CONCEPTUALES: SABER, PODER, CIUDADANÍA, IDENTIDAD

En la manera de formular los problemas se encuentra ya, de forma implícita, una manera determinada de resolverlos, se esconde una escala de valores, una posición epistemológica y una consideración de las relaciones sociales ante los problemas. Vamos a intentar mostrar esto en los gráficos siguientes.

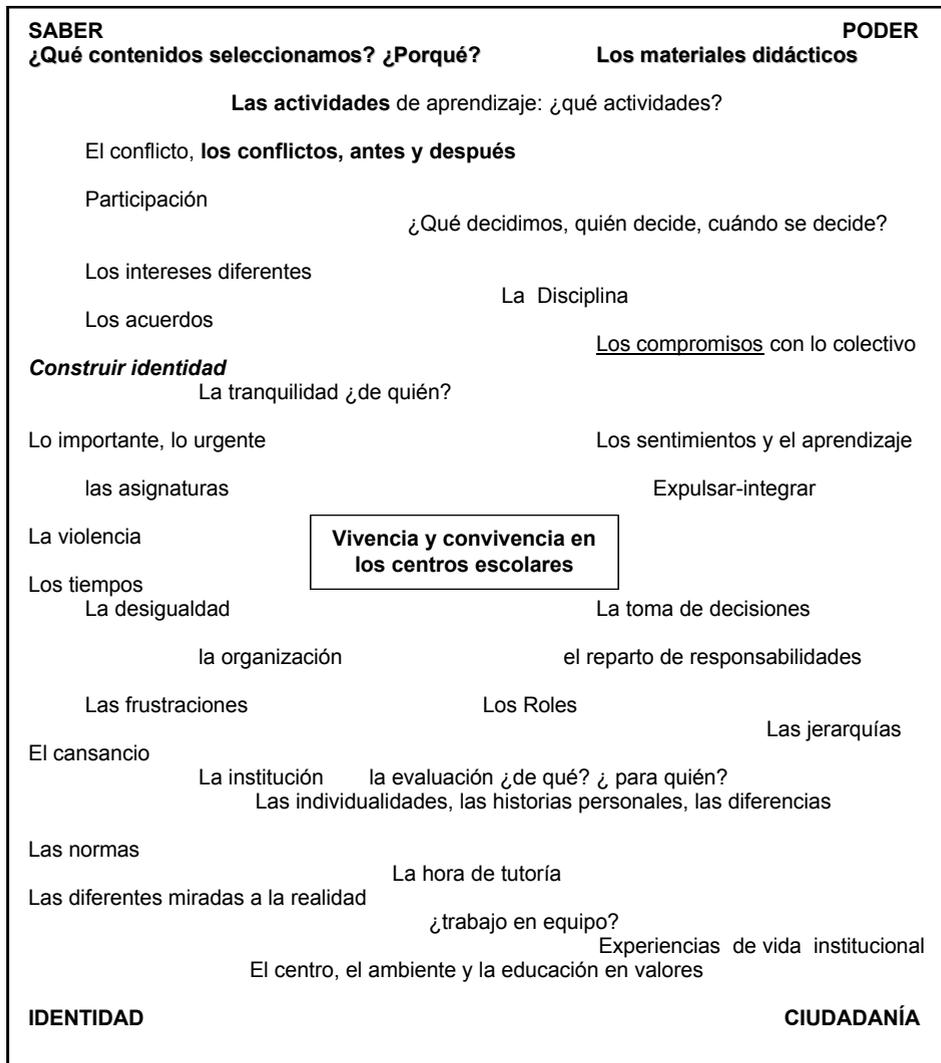
En el Gráfico nº 2 podemos observar cómo podríamos diseñar diferentes itinerarios para abordar el problema de la mejora de la convivencia en el centro, según los ámbitos de experiencia concreta que priorizáramos: la participación, el orden, la negociación, la toma de decisiones colectiva, la competitividad, la cooperación, la disciplina... Este es un ejercicio que proponemos para elaborar una formulación conjunta y consensuada de un problema común, y/o iniciar el diseño de un programa de formación e intervención en el centro, construido y decidido por los

mismos actores que lo tienen que desarrollar. Cada itinerario lo construirá el grupo de personas que se quieren implicar en la mejora, eligiendo entre todos los ámbitos de experiencia que aparecen en el mapa, aquellos que prefieren abordar, en el orden y el plan que les resulte más interesante o fácil.

Gráfico 2

Claves conceptuales e itinerarios de mejoras y formación

Elige y enlaza con una flecha los aspectos que decides tratar en este año y el orden 1º, 2º, 3º en que lo harías. Esa sería tu propuesta de itinerario de acción-formación.



Cada “itinerario” implica diferentes planes de formación docente y de actuación didáctica; y toca unos u otros ámbitos concretos de la realidad, de la práctica. Pero todos los planes diferentes que pueden elaborarse quieren que seamos conscientes de la relación de esas decisiones concretas con las maneras de activar nuestras concepciones sobre el poder, el saber, la ciudadanía y la identidad, asumirlas, y trabajar con ellas, sabiendo que también son posibles otros “itinerarios” diferentes para tratar el problema acotado.

El cuadro siguiente (Gráfico nº 3) es una de las actividades iniciales del proyecto, que llamamos “El juego de cartas”. Lo que se pide al grupo que “juega” con esta actividad, es que se repartan, entre los participantes, los roles relacionados con “el saber”, “el poder”, “la ciudadanía” y “la identidad”.

Después de que el profesor haya formulado el problema que aparece en la columna de la izquierda, se les pide a cada uno de estos personajes (alegóricos) que saque “su carta” ante ese problema. De la suma de las cuatro cartas (redactadas brevemente por cada participante) resultará un discurso final y un tratamiento para abordar el problema. Vemos en el gráfico, que existen discursos y estrategias diferentes ante la misma situación “objetiva”. Se trata de ver cómo cada situación práctica está asociada a diferentes concepciones de esas claves conceptuales, procedimentales y actitudinales que subyacen en todas las prácticas docentes, la mayor parte de las veces de forma inconsciente.

Queremos hacer evidente que, con cada una de las decisiones concretas tomadas en el aula y en el centro educativo, activamos esas claves conceptuales que articulan la red semántica de cada profesor, de cada alumna, de cada madre, de cada directora, de cada conserje. Nosotras creemos que vale la pena descubrir realmente qué tipos de **saber, poder, ciudadanía e identidad** ponemos en juego diariamente en nuestra aula y en nuestro centro.

Deseamos un uso de la cultura y de la escuela como plataformas para la emancipación en el sentido que enseña Freire. Esto implica que la acción escolar sea a la vez, dialogante y crítica con el entorno del alumnado y del profesorado, que el saber de la escuela aporte criterios alternativos para la interpretación de los problemas sociales e individuales, y que las relaciones sociales experimentadas en el aula y el centro entre las personas y las ciencias ayuden a la reconstrucción autónoma de nuestra identidad personal y colectiva.

Gráfico 3:

JUEGO DE CARTAS

Profesorado	Saber	Poder	Ciudadanía	Identidad	Alternativa y discurso que resulta
Unos alumnos han sido en repetidas ocasiones expulsados del aula por interrumpir la marcha de las clases. Diversos profesores solicitan que se abra un expediente ya que estas actitudes se van generalizando en muchos grupos de 2º y 3º de ESO y cada vez se hace más difícil mantener la disciplina en las aulas					Se decide expulsarlos de las clases que han interrumpido durante una semana. En ese tiempo estarán haciendo trabajo individual en la biblioteca del centro.
					La Comisión de Convivencia analiza este tipo de conflictos, dónde y cuándo suelen producirse y decide aumentar los recursos en formación y tipo de apoyo al profesorado de 3º de ESO
					Se decide abrirles un expediente por indisciplina y falta de respeto al profesorado, ya que han sido amonestados más de tres veces en el último mes. Se sugiere al Consejo Escolar que los envíe a casa durante una semana
					Se realiza una entrevista entre el profesorado y el alumnado afectado presidida por la tutora del grupo en la que se plantea una propuesta de compromiso para respetar el funcionamiento de la clase si el profesorado acepta hacer algunos cambios en el tipo de actividades y temas de acuerdo con las sugerencias de estos alumnos
					La Comisión de Convivencia entrevista a los alumnos y les pide su opinión, sus propuestas al respecto de qué creen que les puede ofrecer el centro y en que están dispuestos a comprometerse
					La Comisión de Convivencia organiza unos debates sobre el respeto y la participación en el aula que se harán en los distintos grupos de la ESO en las horas de tutoría. Los delegados del alumnado traerán las propuestas resultantes al Consejo Escolar de centro

2.5. LA CONFUSIÓN CONCEPTUAL Y EL DESARME COGNITIVO, SIN EMBARGO, NO ANULAN LA POSIBILIDAD DE EPISODIOS CRÍTICOS ENTRE LOS ACTORES SOCIALES

Pero, a pesar de todo, llega una situación o un problema que nos desborda, cuando las estrategias que utilizamos habitualmente dejan de ser eficaces, o incluso provocan efectos contrarios a los esperados. Nuestra hipótesis es que esos momentos, esas situaciones, esos escenarios de crisis, pueden ser un detonante para iniciar el ensayo de cambios en nuestra manera de hacer que implica también cambios en nuestra manera de pensar y formular el problema. A partir de estos momentos de conflicto cognitivo, de crisis, sobre la base de estos escenarios, presentamos este proyecto de formación de profesores.

3. ¿CUÁL ES NUESTRA PROPUESTA?

Gráfico 4

Mapa del proyecto

PROYECTO VIVIR LA DEMOCRACIA EN LA ESCUELA - MRP. Escola d'Estiu del País Valencià		
GRUPOS DE DISCUSIÓN INVESTIGACIÓN LA DEMOCRACIA VACIADA		
LA CARPETA DE MATERIALES "UN CABALLO DE TROYA"		
	A) ESCENARIOS	B) TEORÍAS IMPLÍCITAS
AULA		
CENTRO		
C) LA AGENDA CRÍTICA LA RED DE EXPERIENCIAS DE CENTROS POR LA DEMOCRACIA		

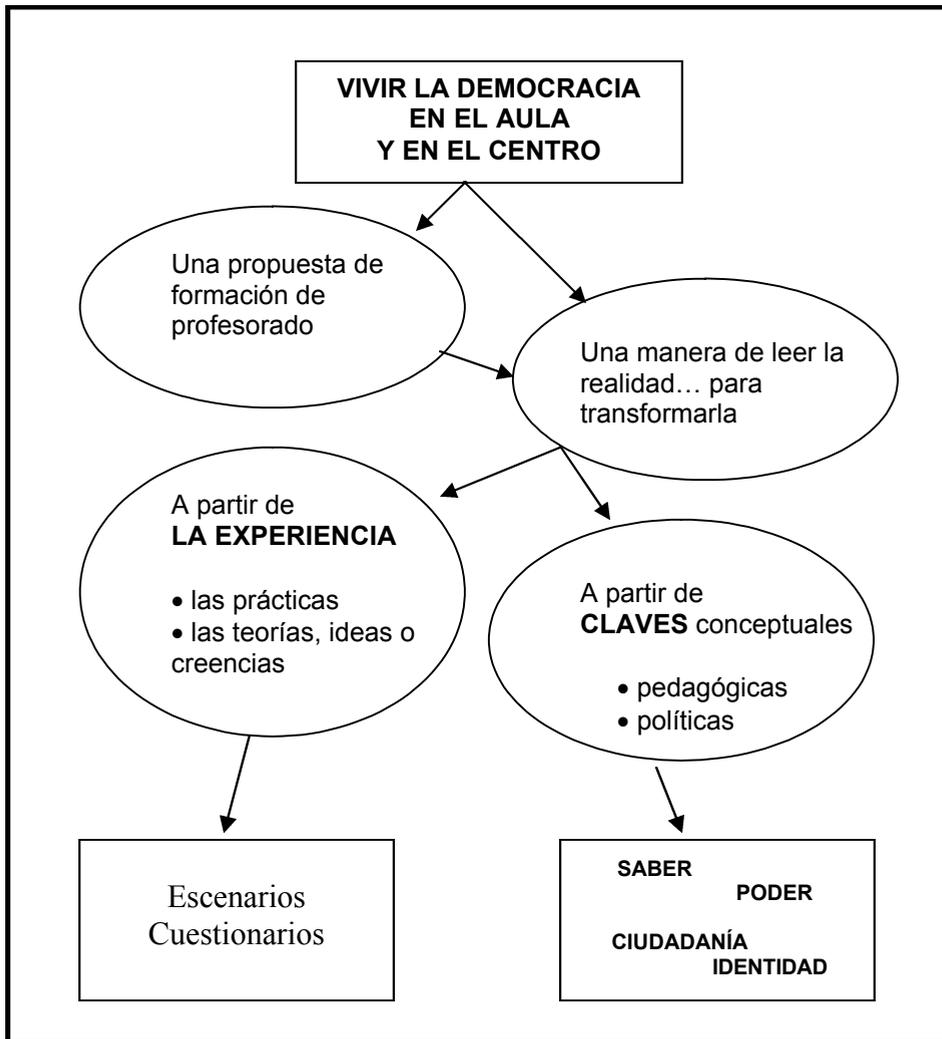
3.1. UNA MANERA DE FORMULAR, CRÍTICAMENTE, LOS PROBLEMAS

Proponemos una estrategia debate, de análisis del ámbito que queremos mejorar y, en definitiva, de formación docente, que se componga de tres fases:

A. ¿Qué estamos haciendo? *La carpeta de materiales "Vivir la democracia en la escuela. Herramientas para intervenir en el aula y en el centro" que acompaña al proyecto (MARTINEZ BONAFÉ, A. (Coord.)1999. Idem 2002) nos ofrece escenarios, cuestionarios, historietas, dibujos, fotografías con el propósito de que nos sirvan como un espejo en el que poder ver la realidad que constituye nuestra experiencia de partida, en relación con un problema concreto (Por ejemplo, el control del aula, la selección de contenidos, la coordinación del profesorado; la negociación y la toma de decisiones, etc.).*

Gráfico 5:

Otra manera de formular los problemas



B. ¿Cuáles son las creencias, y las teorías implícitas que nos llevan a actuar de una manera determinada? Aquí proponemos actividades para la reconceptualización del problema. Otro conjunto de citas, cuestiones o esquemas de debate se proponen ayudarnos a explicitar el pensamiento pedagógico y político que está, hoy por hoy, guiando nuestras decisiones prácticas, y a contrastar esos pareceres con otras teorías de la enseñanza y del trabajo docente.

C. Reconstrucción y Agenda Crítica. Actividades para acabar diseñando el plan de reformas, la estrategia de cambios que sería deseable y posible en cada caso, individual, de ciclo, de centro.

3.2. EL GRUPO DE DEBATE: UNA ESTRATEGIA DE PENSAMIENTO Y DIÁLOGO PARA LA ACCIÓN

El seminario Democracia i Ensenyament no somos ni queremos convertirnos en formadores profesionales. Bien al contrario, lo que queremos es facilitar la creación de grupos autónomos en las escuelas y en los institutos de profesionales de la enseñanza y de personas implicadas en la mejora de la práctica educativa, interesados en desarrollar el pensamiento crítico y favorecer la renovación pedagógica de la escuela. Se trata de aprender a hablar, escuchar, discutir y decidir de una manera cualificada.

Los profesores habitualmente hablan mucho en el bar, en los pasillos del instituto; pero a menudo se trata de un discurso vacío de conceptos, del que es difícil extraer decisiones de renovación, compromisos, aprendizajes. Nosotros pensamos que esta carpeta de materiales como “el Caballo de Troya”, facilita la introducción de reflexión crítica en el discurso del profesorado sobre la vida de las aulas.

Nuestro proyecto tiene una deuda importante con la experiencia del *Humanities Curriculum Project*, así como con otros textos del director de este proyecto, Lawrence Stenhouse. Como en esta experiencia curricular y de formación del profesorado, la base teórica es que el aprendizaje no segregador requiere contextos y procesos deliberativos, en los cuales el profesor actúa como un facilitador de la posibilidad de deliberar, aportando evidencias y materiales que faciliten la comprensión y eleven el nivel conceptual del análisis. También se requiere que este proceso se dé ante cuestiones controvertidas de la vida cotidiana, cuestiones por las que los estudiantes se sienten afectados o están directamente interesados. En nuestra opinión, esta idea es válida tanto para el aprendizaje del alumnado como para el del profesorado o el de cualquier persona vinculada al desarrollo de la escuela pública.

3.3. LA CARPETA DE MATERIALES: UNA HERRAMIENTA PARA EL ESTIMULO Y DESARROLLO DEL DEBATE Y DE LA INTERVENCIÓN

3.3.1. *El Índice de “vivir la democracia en la escuela”*

Incluimos aquí el Índice de los materiales (en la edición catalana es una carpeta; en la castellana, un libro tamaño folio) porque pensamos que es la mejor evidencia de lo que hemos intentado explicar en las líneas anteriores. Veréis que ningún capítulo habla de cómo enseñar la democracia, sino de ámbitos de

experiencia y problemas concretos de aula y de centro, y que todos los capítulos constan de las dos partes que explicábamos antes: A) Escenarios y cuestiones. B) Las ideas que sustentan la práctica. Al final hay un capítulo tercero: C) Agenda crítica, que es común a cualquiera de los capítulos elegidos anteriormente. Se espera, pues, que una persona o equipo elija aquel ámbito que le interesa trabajar, y diseñe su itinerario de formación independientemente del orden en que aparecen en esta edición.

INDICE

Vivir la democracia en la escuela Herramientas para intervenir en el aula y en el centro

I. CARPETA DE AULA

¿Cómo se vive la democracia en tu clase?

La construcción de la identidad y la ciudadanía en la relación pedagógica en el aula

1. La selección cultural y el currículum

Qué saberes hacen a las personas más libres y qué enseñanza nos permite usarlos para entender y decidir nuestra vida

- a) Escenarios y cuestiones para la reflexión y el debate
 - Los criterios en la selección de conocimientos: ciencia, ética y política
 - Cultura y alumnado: contacto de subordinación o de reflexión crítica
 - La escuela, ¿hace una cultura para todos y todas?
- b) Las ideas que sustentan nuestra práctica. Actividades para la reconceptualización

2. La reconstrucción de las culturas en el aula

Lo que hacemos para enseñar y aprender: construir conocimientos es también construirse como un sujeto con historia e identidad

- a) Escenarios y cuestiones para la reflexión y el debate
 - Las actividades de enseñanza/aprendizaje, una forma de establecer relaciones
 - ¿Uniformidad es igualdad? ¿Diversidad es desigualdad?
- b) Las ideas que sustentan nuestra práctica. Actividades para la reconceptualización

3. La organización del trabajo y las relaciones sociales en el aula

¿Participación o domesticación?

- a) Escenarios y cuestiones para la reflexión y el debate
 - Las normas, los derechos y los deberes que regulan la comunicación determinan una estructura de relaciones sociales
 - El espacio, ¿está compartido con igualdad?
 - El trabajo en equipo y la cooperación
 - El «respeto» o el conflicto de intereses
 - La participación del alumnado y las decisiones en la clase
 - Socialización y sujetos críticos
 - Diferentes maneras de abordar el conflicto: del enfoque judicial a la perspectiva pedagógica
- b) Las ideas que sustentan nuestra práctica. Actividades para la reconceptualización

4. La evaluación: el diálogo, la crítica y la participación

¿Unos derechos y unos deberes compartidos?

- a) Escenarios y cuestiones para la reflexión y el debate
- b) Las ideas que sustentan nuestra práctica. Actividades para la reconceptualización

II. CARPETA DE CENTRO

¿Cómo se enseña y se aprende la democracia en tu centro?

Cuestiones para analizar la realidad que queremos cambiar

Para empezar... a discutir. Un planteamiento del problema: ¿por qué una carpeta del centro?

Unos procedimientos para discutirlo

Pongamos un ejemplo para empezar a pensar juntos

1. El currículum del centro: ¿qué nos enseña la vida social en nuestro centro?

- a) Escenarios y cuestiones para la reflexión y el debate
 - Un día cualquiera
 - El orden, la paz y el control de la vida del centro. ¿Un problema judicial? ¿Un problema pedagógico?
 - Nuestro centro, ¿tiene identidad o somos una sucursal de la Consellería?
 - La vida institucional del centro: un área de aprendizaje para el alumnado. Un programa para la hora de tutoría, por ejemplo...
 - Qué hemos enseñado y aprendido en las horas de tutoría
- b) Las ideas que sustentan nuestra práctica. Actividades para la reconceptualización

2. Las relaciones entre el profesorado y la organización del centro

- a) Escenarios y cuestiones para la reflexión y el debate
 - Autonomía o aislamiento profesional
 - Diferencias y enfrentamientos entre sectores del colectivo docente. De la diversidad al conflicto
 - Identidad profesional y ciudadanía. La estructura del puesto de trabajo
 - La organización: una losa, una necesidad, unas alas, unas cadenas

- b) Las ideas que sustentan nuestra práctica. Actividades para la reconceptualización
- La profesión docente, no todos la entienden igual
 - Hablando del funcionariado. Pasotismo o compromiso con el colectivo...

3. La planificación no burocrática

- a) Escenarios o cuestiones para la reflexión y el debate
- Planificar es pensar y decidir lo que se quiere hacer
 - Tomar decisiones colectivas. De la burocracia a la participación
 - De la divergencia a la convergencia. La toma de decisiones colectivas
 - El trabajo en equipo. ¿Existen equipos en nuestro centro?
 - La selección y distribución de tareas
- b) Las ideas que sustentan nuestra práctica. Actividades para la reconceptualización

4. El debate, la comunicación, la circulación de ideas...

- a) Escenarios y cuestiones para la reflexión y el debate
- El claustro
 - El consejo escolar, estamentos decimonónicos o colectivos de ciudadanos y ciudadanas vinculados a un centro de enseñanza...
 - La información, ¿quién la tiene? ¿A quién llega? ¿Para qué sirve?
- b) Las ideas que sustentan nuestra práctica. Actividades para la reconceptualización

5. La dirección y evaluación del centro

- a) Escenarios y cuestiones para la reflexión y el debate
- La función del equipo directivo
 - Criterios para la elección de personas para la dirección
 - La evaluación del centro, de quién y para quién
 - Evaluación democrática. Evaluación burocrática
- b) Las ideas que sustentan nuestra práctica. Actividades para la reconceptualización

III AGENDA

Tenemos también la última palabra

Que cada centro haga su plan de reformas. ¿Será eso el Proyecto de centro?

Las resistencias y las actitudes ante los proyectos colectivos de cambio

Otros también lo están intentando

- Conocemos experiencias... ¿Con quién podría contactar?
- Recursos y experiencias. Ámbito de centro
- Recursos y experiencias. Ámbito de aula
- Hagamos red

Materiales bibliográficos

3.3.2. El uso de los materiales, veamos un ejemplo

Presentamos aquí una selección de tres piezas de material relacionadas con las tres fases que proponemos en el debate. Hemos elegido para el ejemplo, el tema “El orden y la paz en la vida del centro” (pp 134-148).

A) Escenarios y cuestiones para ver qué estamos haciendo

Una pelea en el patio, un hurto en el aula...

¿Qué estrategias hemos empleado ya otras veces?	Han servido de algo porque...	Han sido inútiles porque...
<ul style="list-style-type: none"> • El discurso moralista. Se habla con el estudiante sobre lo que está bien y lo que está mal. 		
<ul style="list-style-type: none"> • Agredir verbal o gestualmente al estudiante. 		
<ul style="list-style-type: none"> • Se utilizan calificativos tipo: maleducado, burro, inútil, elemento. 		
<ul style="list-style-type: none"> • Se enfrenta al alumnado entre sí. Los chicos y chicas que quieren estudiar, tienen interés y quieren aprovechar el tiempo, y los que no, que perjudican a los chicos y chicas que si que quieren estudiar. 		
<ul style="list-style-type: none"> • Se recurre a la imposición de las normas del reglamento de régimen interno. 		
<ul style="list-style-type: none"> • Transferir los problemas a los padres y/o a las madres. Citación de entrevista, etc. 		
<ul style="list-style-type: none"> • Situar el valor de la eficacia del funcionamiento del grupo o de la asignatura por encima de cualquier otro... (“estamos perdiendo el tiempo) cada vez que se plantea tratar el conflicto... 		
<ul style="list-style-type: none"> • Usar métodos policiales: pruebas, testimonios, etc. “Manolito, no te resistas que te han visto”. 		
<ul style="list-style-type: none"> • 		
<ul style="list-style-type: none"> • 		

- *¿Cómo han repercutido estas prácticas en el alumnado?*
- *¿Cómo han repercutido estas prácticas en el profesorado?*

B) Las ideas que hay bajo nuestra práctica. Actividades para la reconceptualización:

Continúo obstinadamente creyendo que una mala democracia es siempre preferible a una buena dictadura.

N. BOBBIO (1996)

- ¿Crees que en nuestro centro esta idea está presente, o consideramos preferible la adopción de sistemas autoritarios cuando no estamos seguros del funcionamiento de una experiencia de democratización?
- Relaciona esta propuesta con detalles y anécdotas de la práctica que han aparecido en los escenarios de las páginas anteriores.
- Y qué hay de ese principio tan asumido por el profesorado que vale más pasarse de autoritario al principio e ir “dando” libertad poco a poco, que comenzar dando demasiada confianza al alumnado?

La ética autoritaria sostiene que las organizaciones son instrumentos sociales. La búsqueda de sus metas justifica ejercer todo el poder necesario, incluyendo el recurso a las fuentes irracionales de la autoridad, como el temor, la ansiedad y la impotencia.

ETKIN (1993)

- ¿Encuentras momentos en la vida de tu centro en los cuales se activan estos recursos irracionales? ¿Podríamos hacer memoria y recordar algunas situaciones en las que hemos visto poner en actuación esta ética autoritaria? ¿Cómo nos hemos sentido? ¿Por qué?

El objeto de toda asociación política es la conservación de los derechos naturales e imprescindibles del hombre. Estos derechos son la libertad, la propiedad, la seguridad y la resistencia a la opresión.

Art. 2 de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano
(26 de Agosto de 1789)

- ¿Están estos derechos presentes en el pensamiento político de nuestro centro en lo referente al trato del alumnado?
- ¿Qué consideración, en referencia a las libertades democráticas, tiene nuestro reglamento de régimen interno?

C) *Agenda*

IDEAS PARA EL DISEÑO DE UN PLAN DE ACCIÓN	
(centro, equipo, ...)	
<p>¿Qué podemos / queremos cambiar?</p> <p>Redactar el problema, formulándolo de la manera más concreta posible, detallando los aspectos en que quieres centrar tu acción. Debería ser fácil de recoger junto a otras formulaciones para elaborar el del equipo.</p>	<p>¿Cómo sería mejor hacerlo?</p> <p>Hipótesis de partida. Redacta concretando al máximo las acciones o los pasos que crees necesario hacer y cómo imaginas el proceso de reforma.</p>
<p>¿Qué personas / equipos participamos?</p> <p>* * * * * * * * * * * * * *</p>	<p>¿Qué hará cada persona / equipo?</p> <p>No es necesario que todo el mundo tenga el mismo nivel de dedicación, implicación. Por ejemplo, puede ser que alguien quiera/pueda sólo hacer de secretario o escribano de las reuniones o...</p> <p>* * *</p> <p><i>¿Es necesario que alguna persona asuma la coordinación?</i></p> <p><i>¿Por qué?</i></p> <p><i>¿Qué ha de hacer?</i></p>
<p>¿Qué obstáculos puedo encontrar?</p> <p>* * *</p>	<p>¿Dónde y cuándo trataremos los problemas que irán surgiendo?</p> <p>* *</p>
<p>¿Cuándo podemos comenzar? ¿Hasta cuándo seguiremos estas pautas?</p> <p>*</p>	<p>¿Dónde, cuándo? ¿En qué diferentes espacios u horarios desarrollaremos el proyecto?</p> <p>* *</p>
<p>¿Cuándo podemos evaluar este plan y su desarrollo?</p> <p>*</p>	<p>¿Cómo evaluaremos el plan y su desarrollo?</p> <p>*</p>

3.4. LA RED POR LA DEMOCRACIA EN LA ESCUELA...

Estos materiales no pueden estar nunca acabados. Cada persona, cada centro tendrá que hacer su carpeta de *Vivir la democracia en el aula y en el centro*, así como cada centro ha de hacer su propio plan adaptado de Reforma y de Renovación. La finalidad de esta carpeta es contribuir a hacer red, a reforzar al que se siente solo en su esfuerzo por desarrollar el debate crítico en su escuela. Al final de la carpeta aportamos teléfonos, direcciones, contactos. Pero nuestro deseo es que cada curso, cada encuentro, cada debate en el que participemos sea motivo de recopilación y difusión de nuevas direcciones, ideas y experiencias de centros, equipos y personas. Tenemos ya a vuestra disposición, un primer dossier de “Hagamos red”, editado a partir del curso *Enseñar o Domesticar. Una lectura democrática de los conflictos en las aulas y de las alternativas*, que recoge 25 experiencias con referencias de 25 centros y personas de contacto, que intentan desarrollar experiencias alternativas sobre el tratamiento de la conflictividad y la participación en los centros.

“*Cuando estamos juntos –decía un guerrillero zapatista– somos asamblea; cuando nos separamos, somos red*” (“Encuentro Intercontinental por la humanidad y contra el Neoliberalismo”, celebrado en la selva Lacandona, en julio de 1996).

Estas palabras muestran bien nuestra idea y nuestro deseo: una red de personas, grupos y centros interesados en la vivencia democrática de la escuela, que puedan comunicar experiencias, difundirlas, contactar, intercambiar materiales y nuevas ideas.

4. LOS OBSTÁCULOS

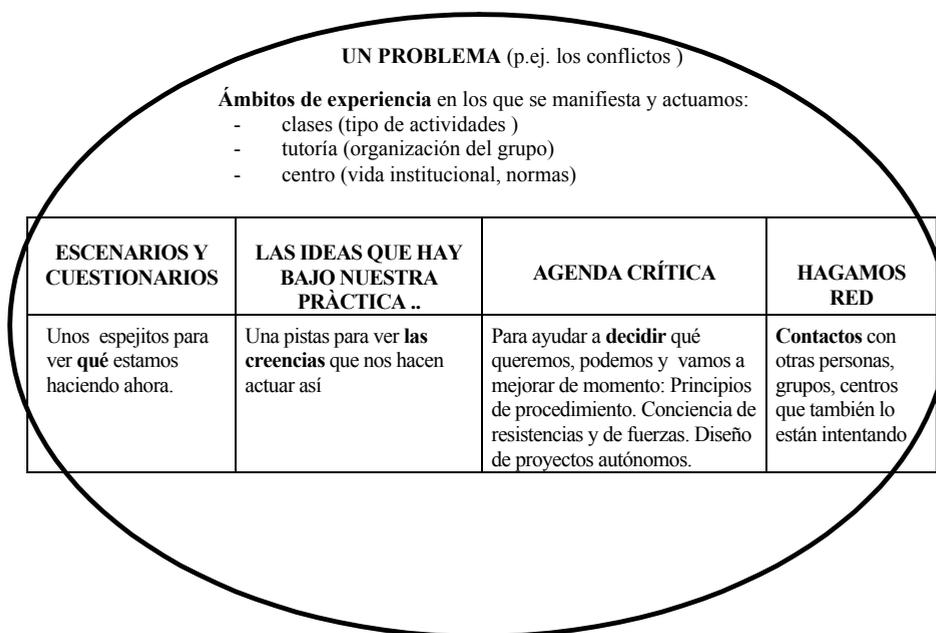
- Una estructura del puesto de trabajo, que no prevé ni tiempo ni espacio para que el profesorado pueda realizar un proceso de reflexión colectiva sobre su propio trabajo.
- Una tradición de dependencia respecto a los asesores externos, unos programas centralizados y una legislación educativa burocrática. Ante esto, la dinámica de formación autónoma que proponemos puede resultar incómoda, dado que no propone una solución única a cada problema, y que la reflexión que genera nos lleva a cuestionar más aspectos de nuestra práctica, de la organización escolar y de la burocracia funcional.
- Una tradición de cultura individualista y corporativa, que hace muy difícil la constitución de grupos de profesores, de padres-madres, estudiantes, que analicen conjuntamente los problemas de su escuela en su entorno y tomen decisiones colectivas.
- La tendencia a confundir la reflexión crítica sobre nuestras acciones, con un juicio culpabilizador ante el cual todos intentamos justificarnos.

- Una tradición de pensamiento parcelado (conceptos/métodos/valores; currículo/organización; equipo directivo/claustró/consejo escolar; problemas de disciplina/problema de aprendizaje; conflictos /participación;) que dificulta la comprensión de propuestas de **vida** democrática, en las cuales las decisiones organizativas, técnicas, políticas y científicas tienen todas el mismo valor pedagógico y han de ser asumidas de manera conjunta.

Estas dificultades que ahora enumeramos no son las únicas. Seguramente tú, lector, lectora, puedes añadir otras. Ser consciente de las dificultades es requisito básico para los que crecemos con la utopía. Reseñamos las dificultades, para tenerlas en cuenta en la valoración de nuestras experiencias y en el diseño de nuevas estrategias para seguir en el camino hacia una escuela pública, es decir, democrática. En esa aventura pasamos nuestra dirección, esperamos vuestras valoraciones.

Gráfico 6

Un proyecto de formación y acción



BIBLIOGRAFÍA

- ELORS, J. (1996): *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- FLORES D'ARCAIS, P. (1996): *Hannah Arendt. Existencia y Libertad*. Madrid: Tecnos.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1995): "La desregulación del currículum y la autonomía de los centros docentes", en *Signos*, nº 13, Octubre-Diciembre, p. 4-20.
- Mc LAREN, P. (1997): *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, A., coord. (1999): *Viure la democràcia a l'escola. Eines per intervenir a l'aula i al centre*. Barcelona: Graò.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, A., coord. (2002): *Vivir la democracia en la escuela. Instrumentos para intervenir en el aula y en el centro*. Sevilla: M.C.E.P.-Kikiriki.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (coord.). *Evaluar la participación en los centros educativos*. Madrid: Escuela Española.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1997): *El crisol de la participación. Estudio etnográfico sobre la participación en Consejos Escolares de Centro*. Madrid: Escuela Española.
- STENHOUSE, L. (1971): *Humanities Curriculum Project. The rational theory into practice*.
- VIÑAO FRAGO, A. (1985): "Nuevas consideraciones sobre la descentralización y la participación educativas", en *Educación y Sociedad*, nº 3, pp.129-150.