



Perspectiva Educativa, Formación de Profesores

ISSN: 0716-0488

perspectiva.educacional@ucv.cl

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Chile

GARCÍA G., TERESA

EL VALOR DE LA DEMOCRACIA EN LA ESCUELA: ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS

Perspectiva Educativa, Formación de Profesores, núm. 46, -, 2005, pp. 27-42

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Viña del Mar, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328803003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

EL VALOR DE LA DEMOCRACIA EN LA ESCUELA: ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS

TERESA GARCÍA G.

RESUMEN

Este artículo recoge información acerca de los ámbitos educativos en los cuales es necesario intervenir para construir y desarrollar escuelas democráticas. Estos ámbitos y su análisis están ejemplificados a través de las prácticas cotidianas de diferentes escuelas. A esas prácticas las hemos llamado alternativas pedagógicas y se caracterizan porque estas escuelas proponen un currículo contrahegemónico, su diseño y su funcionamiento. Estas escuelas no desarrollan proyectos innovadores simplemente. Estas escuelas reflejan otra forma de hacer escuela. La más importante función de las alternativas pedagógicas es extender la participación democrática a todos los niveles de la educación.

Palabras clave: Democracia, escuelas democráticas, alternativas pedagógicas.

THE VALUE OF DEMOCRACY IN THE SCHOOL: THE PEDAGOGIC ALTERNATIVES

ABSTRACT

This article collect information about the scopes of the education in witch is necessary to intervene for to prepare and to develop democratic schools. These scopes and your analysis are illustrated through the everyday practices of different school. To these practices that we have put the name of alternative pedagogies and they are characterizes why these schools propose a contra hegemonic curriculum, his design and his functioning. These schools don't expound

Teresa García Gómez. Doctora en Pedagogía. Universidad de Almería. Facultad de Humanidades y CC.EE. Dpto. Didáctica y Organización Escolar. Correo electrónico: tgarcia@ual.es

Recibido: 9 de noviembre 2005 / Aceptado: 11 de noviembre 2005

innovative projects simply. These school point out other form of to make school. The most important function of the alternative pedagogies is that spread the participative democratic to all levels of the education.

Key words: Democracy, democratic schools, alternatives pedagogies.

El valor de la democracia en las escuelas radica en que ésta no sea solamente un ideario, sino que éste conduzca el quehacer cotidiano de las distintas prácticas que se desarrollan en los centros educativos, es decir, que la cultura escolar sea una cultura democrática, la cual se construya por medio del consenso, la transparencia y la participación. Entendiendo por democracia la "asociación general de los hombres que poseen colegiadamente el supremo derecho a todo lo que puede (la sociedad)" (a todo lo que pueda los centros escolares) (Spinoza, 1986: 338), destacando la idea de que todas las personas tienen una potencia, por tanto un poder hacer, capacidad para actuar, incidir y afectar. En este sentido democracia y libertad van de la mano, "libertad significa la capacidad de influir en las decisiones que permiten poco a poco reducir las desigualdades sociales de participación entre las clases sociales que, a su vez, permitirán combatir las verdaderas desigualdades sociales" (Genro y De Souza, 2000: 23).

Esta democracia participativa y dialógica no ha sido y no es la que se practica ni caracteriza las acciones de las escuelas. Éstas están organizadas en torno a una democracia representativa, la cual no ha proporcionado un nivel igual de representación de los distintos colectivos de la comunidad educativa; no ha buscado formas de participación igualitaria que permitan decisiones públicas y compartidas; las decisiones que toman conjuntamente los distintos estamentos de la comunidad, básicamente en las que participan familias y alumnado, no afectan al día a día de lo que acontece en las aulas; los contenidos y la forma de tratarlos vienen decididos en buena medida por las empresas editoriales, lo cual resta autonomía al profesorado a la vez que reproducen el sexismo, clasismo, racismo, etc., como ponen de manifiesto numerosos estudios (Blanco, 1999; Carbonell, 2001; Garreta, 1984; Torres, 2000; etc.). Estos aspectos han suscitado numerosas críticas al modelo de educación hegemónico, ya que dicho modelo está más preocupado por los resultados que por los procesos, cuyo objetivo prioritario es la integración en el mundo laboral capitalista y competitivo, al margen de las necesidades e intereses de las personas, ya que éstos son prefabricados en el sistema educativo, reproduciendo y manteniendo, y por tanto legitimando, las distintas fuentes de desigualdad social. Desigualdad que viene siendo explicada como falta de esfuerzo, de motivación o cuestión de preferencias, es decir, argumentos que responsabilizan al sujeto para evitar así la responsabilidad social.

Sabemos que las escuelas casi desde sus inicios se convirtieron en centros uniformadores, por lo que éstas, manteniendo dicha característica en estos momentos, no dan respuesta a nuestra actual sociedad plural y diversa. En éstas los conocimientos que se imparten son útiles en este contexto pero no fuera de él, se

desarrollan al margen de la cotidianidad vivida por el alumnado y son aprendidos sin sentido, donde prima la competitividad y la individualidad; los procesos educativos no favorecen la igualdad entre el alumnado; a éste se le otorga un papel pasivo y es visto como un recipiente que debe ser llenado por medio de los saberes transmitidos de la cultura dominante por el profesorado, sin criterios pedagógicos explícitos; y la organización espacial y temporal se caracteriza por su inflexibilidad.

Ante este modelo de escuela tradicional surge la alternativa: la escuela democrática, en la que diariamente las relaciones entre las personas se caracterizan por la solidaridad, tolerancia, respeto, ayuda, justicia, libertad, igualdad, cooperación, responsabilidad, participación, ya que la *democracia* se aprende experimentándola día a día, se educa *en* democracia y no sólo *para* la democracia. Por tanto, las alternativas pedagógicas no se reducen a proyectos educativos puntuales sobre distintas temáticas y acotados en el tiempo, sino que son otra forma de hacer escuela. Se sustentan en prácticas negociadoras de todo el colectivo en cuestión, para promover el desarrollo integral de los niños y niñas, siendo éstos y éstas partícipes activos de sus procesos de aprendizaje, tomando decisiones, junto con las personas adultas, sobre los distintos aspectos que afectan al día a día de su educación: qué quieren aprender, cómo, junto a quién y durante cuánto tiempo, es decir, no se les expropia de su tiempo, y donde lo aprendido no está desvinculado de su vida cotidiana. Esta forma de organización, como señalan Apple y Beane (1997:22), incluye a 'todas las personas y todos los papeles que desarrollan las personas en las escuelas, puesto que todos (profesionales de la educación, padres-madres, alumnado, ciudadanos y ciudadanas) tienen derecho a participar informada y críticamente en la creación y desarrollo de las políticas y de los programas educativos'.

La construcción de escuelas democráticas, según Apple y Beane (1997: 24), implica dos ámbitos de actuación: "uno, creación de estructuras y procesos democráticos que configuren la vida en la escuela, y otro el currículum, el cual debe aportar experiencias democráticas" a todo el alumnado. Ámbitos que son tenidos en cuenta por las distintas alternativas¹ pedagógicas que se recogen en estas páginas.

En primer lugar, profundizar en la democracia por medio de las estructuras y procesos en las escuelas supone reconocer y posibilitar que tanto el alumnado como el profesorado y demás componentes de la comunidad escolar tienen derecho a participar activamente en el proceso de toma de decisiones que se realiza en la planificación del aula y de la escuela (Apple y Beane, 1997: 24). Gran parte de las alternativas pedagógicas surgen haciendo uso de este derecho. Por ejemplo, el centro *Siglo XXI* ante la postura crítica de los padres y de las madres con el sistema educativo, deciden crear su propia escuela, eligiendo la fórmula cooperativa. *Ojo de Agua* realiza un proyecto no directivo, el cual parte de la iniciativa de un grupo de madres y padres. *Paideia* es una escuela auto gestionada por personas que traba-

jan en y fuera de ella. El *Centro Público Ramón Bajo* se organiza por comisiones de trabajo para que éste no recaiga básicamente en el equipo directivo y todas las personas estén implicadas en el proyecto. Una de dichas comisiones se ocupa de una de las prioridades establecidas: aumentar la participación de las madres y de los padres. El *Colegio Público Trabenco* parte de la premisa de que un centro es una comunidad, y sus protagonistas (padres-madres, alumnado y profesorado) participan de forma activa en asambleas y comisiones, en la organización y evaluación del trabajo. *La Casita* desarrolla un proyecto infantil anti autoritario por iniciativa de un grupo de madres y padres. En las *Escuelas Aceleradas* uno de los principios básicos es la participación en la toma de decisiones y responsabilizarse de ellas, tanto en la puesta en práctica de éstas como en sus resultados. Al mismo tiempo, la dirección de una escuela acelerada tiene un papel diferente: coordina y facilita las actividades de los grupos encargados de tomar decisiones, se encargan de obtener el apoyo necesario, es dinamizadora, analiza, planifica y coordina. La *Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí* empezó con la implicación de los distintos y distintas participantes, consensuando el modelo de enseñanza que querían desarrollar. Con esta escuela se inicia el proyecto de comunidades de aprendizaje, el cual es un proyecto de transformación social y cultural. La *Escuela Popular de Prosperidad* es un colectivo autogestionario que surge por iniciativa popular.

Esta participación activa significa que las decisiones tomadas han sido fruto de la consideración de intereses, deseos, necesidades, preocupaciones y aspiraciones de jóvenes y docentes (Apple y Beane, 1997: 25). Así, en el centro *Siglo XXI* se trabaja por proyectos que parlén de lo significativo, intereses e inquietudes del alumnado, combinándose el trabajo individual y colectivo. Al mismo tiempo, esta consideración la practica *O Pelouro* en la diversificación y flexibilización de tiempos y espacios (interiores y exteriores, para el trabajo y para el aislamiento), en la libertad de movimientos y en los agrupamientos que se realizan según intereses, afinidades y objetivos comunes. *Ojo de Agua* aprovecha la curiosidad espontánea de niños y niñas, dándoles la posibilidad de que tomen sus propias decisiones respecto a qué hacer en cada momento, con quién, cómo y durante cuánto tiempo. En definitiva, se considera que los chicos y las chicas son dueñas de su tiempo y no se les expropia de él. Igualmente sucede con la conformación de los grupos, ya que el agrupamiento de los niños y de las niñas es libre, no se utiliza la edad para establecer grupos homogéneos, ya que la diversidad potencia el aprendizaje y la enseñanza, favorece la cooperación y crea un ambiente más real puesto que en la vida cotidiana las personas no se separan por edades. *El Roure* se define como escuela viva, cuyo objetivo es favorecer el desarrollo integral. El planteamiento pedagógico de la escuela se asienta, digamos, en dos pilares: mantener y potenciar la curiosidad de los niños y las niñas, las ganas de aprender, apoyando la experimentación a cualquier edad de forma autónoma, permitiendo que sea el sujeto quien regule el momento, la forma y el ritmo de abordar nuevos aprendizajes y partiendo de sus

necesidades, deseos y ritmos, para lo cual se crea un ambiente propicio para ello. Y lo que la escuela llama "el deseo involuntario" (González, 2003a: 21), es decir, qué necesita en cada momento el chico y la chica y cómo orientarse hacia ello, es la integración de lo físico y lo psíquico, y que permite autorregularse. Se realizan trabajos individuales y colectivos, formándose los grupos en torno a un interés o una actividad, caracterizadas las agrupaciones por la flexibilidad. *La Casita* es un proyecto en el que se respeta el ritmo de cada niño y niña, así como la libertad para incorporarse o retirarse de cualquier actividad cuando así lo decida. Es decir, se potencia la autonomía de los niños y niñas, moviéndose libremente; eligiendo a qué, con quién y durante cuánto tiempo jugar; así como qué tipo de actividad realizar entre las distintas propuestas realizadas. Al mismo tiempo, no existe una homogeneización en tiempos y ritmo de actividades, siendo los espacios, los tiempos y las actividades flexibles donde la elección es posible. La constitución de los espacios favorece la autonomía y la libertad (no solo de movimiento físico, sino también mentalmente). Los espacios disponen de gran variedad de recursos (muchos de los materiales han sido elaborados por los propias personas adultas), con los que los alumnos y las alumnas pueden probar y experimentar de forma libre y espontánea. Es un espacio lúdico formativo en el que exploran, aprenden a negociar, a colaborar y a relacionarse, y en el que se respeta dentro de los tiempos colectivos el tiempo individual, ya que las horas no son las que marcan la actividad y su secuenciación, sino las necesidades, deseos e intereses de los niños y de las niñas. En *Sudbury Valley* se parte de la curiosidad de los y las estudiantes. Este es el camino por el que se inician nuevos aprendizajes. Aprenden a su ritmo, cuándo, cómo y lo que quieren. Libertad, responsabilidad y apoyo son aspectos básicos en esta escuela. Desde el primer momento que los niños y las niñas entran a formar parte de este centro toman responsabilidades y decisiones, asumiendo las consecuencias de éstas. Los espacios se adecúan a los intereses de los chicos y las chicas, para ello cuando las instalaciones de la escuela no pueden dar respuestas a éstos, se busca fuera la forma de satisfacerlos. Y el tiempo que la persona invierte en cada actividad lo decide ella. La escuela permanece abierta desde las 8'30 de la mañana hasta las 17 horas, pero esto no impide que el estudiantado pueda permanecer más tiempo, ir los fines de semana o durante vacaciones si así lo desea y lo decide, solo tiene que coger las llaves. Los grupos se forman por la confluencia de intereses o habilidades y no por edades, las cuales no tienen que estar al mismo nivel, ya que los chicos y las chicas se ayudan en la tarea de aprender. Todos aprenden de todos, incluidas las personas adultas, las cuales están para atender a los intereses del alumnado. Cuando la gente tiene un interés común se agrupan en torno a las Corporaciones Escolares, las cuales se aprueban en la Asamblea Escolar. Estas son áreas de interés, cualquier persona puede formar parte de ellas y funcionan autónomamente, siendo una persona la que desempeña la función de dirección para temas administrativos. En las *Escuelas Aceleradas* se enfatiza el uso del lenguaje en todas las materias y la resolución de problemas para potenciar

el desarrollo de la capacidad analítica, siendo el estudiantado tratado como sujeto y no como objeto, cobrando prioridad sus intereses. Para esto se potencia la investigación, la autonomía, el aprendizaje activo y por descubrimiento, el trabajo cooperativo, por medio de la constitución de grupos heterogéneos y el aprender a aprender. El alumnado prueba, experimenta y descubre, su trabajo se realiza a través del desarrollo de diferentes proyectos y haciendo uso de diversidad de materiales, así como del empleo de nuevas tecnologías. El propio estudiantado se ayuda y se convierte en docentes de sus propios compañeros por medio de tutorías entre cursos.

Por tanto, como señalan Apple y Beane (1997: 25) "una planificación democrática no es hacer uso del derecho al voto, sino la convergencia de los diferentes puntos de vista y la búsqueda de un equilibrio entre los intereses particulares" y los de otras personas a través de procesos negociadores, desde el análisis y la reflexión crítica, siendo un requisito imprescindible para ello la libre circulación de ideas y canales abiertos y fluidos de información. El procedimiento asambleario es el que las distintas alternativas pedagógicas practican para la negociación y el consenso. En el centro educativo *Siglo XXI* la asamblea es el eje por el que se promueven, se contrastan y se coordinan las diversas formas de trabajo, y por el que se establecen las normas de clase. En *O Pelouro* se sabe que la jornada comienza con la asamblea, pero no se sabe nada más hasta que ésta no ha finalizado, ya que es aquí donde se deciden las actividades o proyectos de la jornada. En ésta, dirigida a todos los integrantes de la escuela y visitantes presentes, se presentan propuestas, actividades y proyectos, pero además se proporciona toda la información que no suele llegar al alumnado que asiste a las escuelas tradicionales: posicionamiento ante distintas situaciones, problemas burocráticos, conflictos, situaciones que se producen, momentos por los que pasan algunos alumnos y alumnas, planes presentes y futuros, reflexión colectiva y autorreflexión sobre el proceso de aprendizaje y la adquisición o no de éste. En la *Escuela Libre Paideia* cada inicio de trimestre se reúne la asamblea, la gente adulta presenta una programación de valores que se van a trabajar desde la igualdad, la solidaridad y la libertad, y talleres que considera necesarios para la evolución de la educación libre y cada grupo comunica en la asamblea general los talleres elegidos, así como sus propuestas sobre trabajo colectivo y manual, trabajo en la cocina, compras, limpieza, administración, etc. Todo es debatido y se aprueba la planificación trimestral con la coparticipación de todos sus miembros, "en la mayoría de las ocasiones por unanimidad" (Martín Luengo, 1999: 21). También la asamblea es el cauce de resolución de conflictos cuando éstos no han sido solucionados previamente por las personas implicadas o con la mediación de las personas que han sido nombradas "pacificadoras". En *Ojo de Agua* las normas de seguridad, respeto, cuidado y limpieza son decididas por vía asamblearia. Participan personas adultas y no adultas con iguales derechos, incluido el voto. Este procedimiento también es utilizado en el centro *Trabenco* para "organizar el aula, abordar y resolver conflictos, distribuir respon-

sabilidades y analizar críticamente la marcha del grupo" (Proyecto Educativo C.P. Trabenco, 2000: 3). En *El Roure* la jornada diaria comienza con un encuentro al que asiste todo el grupo y en este momento tanto el alumnado como los educadores y las educadoras hacen las propuestas de trabajo, con la flexibilidad suficiente para atender a lo inesperado. En *Sudbury Valley* la gestión de la escuela se realiza en la Asamblea Escolar. Se reúne una vez a la semana y normalmente es presidida por un estudiante durante un periodo de un año. Asistir a ella no es obligatorio y cada miembro independientemente de su edad tiene un voto, lo que supone que el alumnado totalmente tenga el control de la escuela al ser mayoría. Todos los aspectos de la escuela se deciden en la Asamblea Escolar: reglas, recogidas en el Libro de las Leyes; contrataciones del equipo adulto así como los despidos; presupuesto y gastos extras; nombramiento y supervisión del Comité Judicial, el cual gestiona las quejas, tramita las visitas de más de un día, delega la gestión cotidiana de la escuela por medio de distintos responsables o comités nombrados por ésta anualmente; etc. En las *Escuelas Aceleradas* los distintos sectores participan en la toma de decisiones respecto al currículum, tipo de instrucción y asignación de recursos, siendo la asamblea el procedimiento empleado para ello. En la *Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí* tanto el alumnado como el profesorado toman decisiones en la asamblea, siendo ésta el máximo órgano de decisión. En el centro están implicadas todas las personas, tanto participantes como personal docente, en la planificación y en la gestión, así como en los procesos de enseñanza- aprendizaje. En *La Prospe* la toma de decisiones es colectiva, cuyos órganos son: asamblea general, que revisa y evalúa todos los aspectos de la escuela; asambleas de curso, grupo y colectivo; coordinadora de escuela, la cual coordina y gestiona las decisiones tomadas en las asambleas; y comisiones de trabajo, que gestionan aspectos concretos y mantienen las infraestructuras de la escuela (actividades culturales, biblioteca, burocracia, excursiones, limpieza, revistas, talleres, etc.).

La participación activa de los distintos sectores de la comunidad escolar en la planificación de la escuela y del aula propicia situaciones que permiten observar la diversidad de intereses, necesidades, deseos, etc. Pero esta diversidad no es vivida como un problema, sino como fuente de riqueza. Esto es posible en *Siglo XXI* y *Trabenco* porque son escuelas abiertas y participativas, valorando la pluralidad. En *O Pelouro* hacen de la diferencia un valor individual y colectivo, no es una escuela para integrar a las personas que se han denominado con necesidades educativas especiales, sino que es una escuela que incluye porque acepta radicalmente las diferencias, donde la existencia y peculiaridades de cada uno tienen cabida. El colectivo de la *Escuela Libre Paideia* defiende las particularidades personales, respetando el ritmo de desarrollo y aprendizaje de cada persona. En *Sudbury Valley* la forma de atender a la diversidad se constata en la diferenciación que realiza entre aprendizaje y clases. El primero cuando una persona satisface una necesidad o interés por sí misma, utilizando diferentes recursos u observando a otras personas. Y las clases, aunque no son habituales, se llevan a cabo previo contrato. Es

decir, una clase es un acuerdo entre dos partes. Una parte quiere aprender algo concreto y no puede hacerlo por sí misma, para lo cual busca a alguien (docentes o estudiantes) para que le ayude, el cual atenderá exactamente a lo que le demandan y hacen un trato, acuerdan materia, horario, lugar y obligaciones de cada parte implicada. Para que las clases se desarrollen, la iniciativa tiene que tenerla el alumnado. Hay otro tipo de clases en esta escuela, aquellas que se convocan públicamente indicando tema, día, hora y lugar cuando una persona tiene algo nuevo y único que decir y piensa que puede ser interesante para las demás. La propuesta sigue adelante si acude gente a la convocatoria. La consideración de la diversidad de intereses, deseos y necesidades para potenciar el aprendizaje es posible porque no hay presión ni coerción para pasar de curso, obtener calificaciones o tener que someterse a evaluaciones externas, ya que nada de esto existe en esta escuela, eliminando así al mismo tiempo todo tipo de competición y rivalidad. La *Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí* reconoce y valora la pluralidad, en la cual no tiene cabida una educación homogeneizante ni en cuanto a saberes ni en cuanto a actitudes. *La Prospe* busca continuamente la implicación activa del alumnado en sus procesos de aprendizaje, debatiendo abierta y colectivamente los intereses, necesidades e inquietudes de éste.

Por esta razón, en la búsqueda y satisfacción del bien individual y colectivo la competición deja de ser relevante, cobrando gran importancia la cooperación y la colaboración de los distintos componentes de la comunidad escolar, y como ponen de manifiesto las distintas alternativas pedagógicas éstas son la base del trabajo en el aula y en el centro. Por ejemplo, en el colegio *Siglo XXI* las familias diseñan y planifican una vez por semana conjuntamente con el profesorado distintos talleres que posteriormente desarrollan. En el centro *Ramón Bajo* existe una amplia participación de voluntariado, y una figura clave es el asesor o la asesora externa que sugiere actuaciones y las coordina con otras experiencias similares. En la *Escuela El Roure* madres y padres se implican activamente en el proyecto educativo, mantienen una relación abierta y una comunicación constante (entrevistas individuales, reuniones grupales), participando en la planificación y realización de actividades, proyectos y elaboración de materiales. En *La Casita* la participación de las familias en un aspecto clave de este proyecto, a las que se les exige un mínimo de implicación. Estas se reúnen periódicamente con el equipo educativo para estar informadas de todo cuanto sucede e intercambiar opiniones. Asimismo participan en el desarrollo de distintas actividades (talleres, cuentos, etc.) un día a la semana. En *Sudbury Vallev* las madres y los padres son una parte importante de esta escuela. Son miembros con voto que gestionan la escuela, ya que ésta es una empresa sin ánimo de lucro. Las familias socias componen la Asamblea, la cual se reúne una vez al año y marca las líneas generales (cuantía de matrículas, aprobación del presupuesto propuesto por la Asamblea Escolar...). Las familias visitan la escuela cuando quieren, ayudan con las clases y se implican en distintas actividades. En las *Escuetas Aceleradas* uno de los principios que constituye su filosofía es la

construcción de una escuela con el trabajo colectivo y cooperativo, utilizando todos los recursos tanto materiales como humanos de los que dispone la comunidad. En la *Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí* la acción comunicativa, el diálogo es la base del trabajo conjunto. En *La Prospe* las relaciones son horizontales, caracterizadas por el apoyo mutuo y la cooperación.

Por último, como señalan Apple y Beane (1997) se intenta asegurar, eliminando las barreras institucionales, el acceso inicial de todos los chicos y las chicas a las oportunidades educativas. Tal es el caso de *La Casita*, una asociación sin ánimo de lucro y autogestionada en lo económico por las aportaciones de las familias, las cuales realizan distintas actividades (fiestas, rifas...) para suplir las aportaciones económicas que algunas familias no pueden realizar debido a sus escasas posibilidades. O en *La Escuela Libre de Paideia*, en la cual la cuota es equitativa según el poder adquisitivo de las madres y de los padres. Si bien se entiende que esto no es suficiente para la construcción de escuelas democráticas, siendo necesario reconocer que las desigualdades sociales patentes en la escuela se encuentran también en la comunidad para que el profesorado pueda disminuirlas en los centros al mismo tiempo que se transforman las condiciones que las generan, ya que existe una preocupación constante por los derechos de los individuos (Apple y Beane, 1997). Así, en las distintas alternativas que venimos mencionando existe un valor de la diferencia sin que ésta genere discriminación y desigualdad. *Siglo XXI* es una escuela abierta que permite el pluralismo, eliminando estereotipos sexistas, clasistas, raciales, etc. *La Escuela Libre Paideia* "trata de conjugar la libertad individual con la colectiva y para ello trabaja sobre la igualdad de géneros, social y económica, cultural y educativa, en el trabajo, en la aceptación de las diferencias, de derechos y de libertades y responsabilidades" (Martín Luengo, 1999: 16). El *Colegio Público Ramón Bajo* y las *Escuelas Aceleradas* dan respuesta al alumnado en situación de riesgo, es decir, a aquel alumnado cuyo éxito escolar es poco probable en el modelo de escuela tradicional al no atender ésta a sus necesidades, intereses y capital cultural. Normalmente este alumnado pertenece a grupos minoritarios marginados (minorías étnicas, migrantes...) y a poblaciones con escaso capital económico y cultural. Atienden a estos alumnos y alumnas acelerando sus aprendizajes, centrándose en sus capacidades y posibilidades y no en sus deficiencias, proporcionándoles variados y diversos recursos y estrategias metodológicas y manteniendo altas expectativas hacia el alumnado desventajado, de manera que puedan continuar su escolaridad obligatoria y no obligatoria; en contraposición a la idea ampliamente extendida de que este alumnado necesita un ritmo más lento, 'adaptado' a sus posibilidades, práctica común en los programas de educación compensatoria, que han supuesto en la realidad etiquetar al alumnado en cuestión y disminuir el nivel de exigencia respecto a su rendimiento. *La Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí* trabaja por la igualdad en el campo educativo y cultural de las personas adultas, y la mejora del barrio en el que está ubicado el centro y habitan sus integrantes.

En segundo lugar, elaborar y desarrollar un currículum democrático, como ya hemos mencionado, es el otro ámbito de actuación para la construcción de escuelas democráticas, lo cual significa no restringir el conocimiento al exclusivamente conocimiento oficial que ha silenciado las voces de las personas excluidas (mujeres, clases populares, minorías, etc.) de la cultura dominante, sino todo lo contrario al posibilitar al alumnado el acceso a gran variedad de información y a escuchar las opiniones discrepantes. Esto supone desterrar la idea de que el conocimiento oficial de las escuelas es el único y el verdadero, por tanto implica tomar en consideración que el conocimiento es una construcción social que es producido y difundido por personas no exentas de intereses, valores y sesgos particulares (Apple y Beane, 1997: 30-31). Para ello *Siglo XXI*, *Colegio Público Trabenco*, *Escuela Libre Paideia*, *Ojo de Agua*, *O Pelouro* tienen a disposición del alumnado gran variedad de material en diversos soportes, anulando la exclusividad del libro de texto que transmite la cultura dominante y sus sesgos. Al mismo tiempo, el centro público *Ramón Bajo* y las *Escuelas Aceleradas* utilizan todos los recursos materiales y humanos que existen tanto en la escuela como en la comunidad. La escuela *El Roure* considera que ésta es un contexto colectivo en el que se cuestiona el sistema de valores, actitudes y acciones de la sociedad en la que vivimos, pero no es solamente un cuestionamiento teórico, sino un cuestionamiento práctico cotidiano. Un tipo de actividad que se realiza es partir de un tema de interés para el alumnado, el cual va reconstruyendo sus aprendizajes, relacionando distintos ámbitos de conocimiento y considerando diferentes puntos de vista y recursos. La *Escuela de Personas Adultas de La Veredq-Sant Martí* para potenciar la participación se constituyeron dos asociaciones: ÁGORA, la cual representa a las personas participantes de la escuela. Su labor en la configuración de un currículum de educación de personas adultas ha sido de gran importancia, teniendo en cuenta a éstas para su elaboración. Y HEURA, formada por las mujeres participantes en la escuela con el objetivo de superar las barreras que se encuentran como mujeres y como personas adultas, atendiendo a la variedad de voces femeninas que han sido y son silenciadas.

El currículum democrático es, como señalan Apple y Beane (1997: 31, 34), el que posibilita al alumnado enfrentarse al conocimiento desde una postura de "intérprete crítico" y no como mero consumidor pasivo, donde aprende a cuestionarse quién, por qué y para qué de dicho conocimiento o punto de vista. Es decir, se intenta estimular a los chicos y las chicas a analizar críticamente y a poner en duda las interpretaciones y el conocimiento dominante, utilizándolo y reconstruyéndolo para el desarrollo de ideas y destrezas claves como la interpretación, el análisis y la reflexión. Ésta es la vía para estudiar los problemas, acontecimientos y cuestiones, para realizar propuestas y llevarlas a cabo. En este sentido, *Siglo XXI* cuenta entre sus objetivos que el alumnado aprenda a aprender, a través del aprendizaje por descubrimiento, explorando, observando e investigando, dando sentido así a las actividades que realiza en el aula y se sienta motivado para la adquisición de nue-

vos aprendizajes. El constructivismo también está presente en *O Pelouro* donde el alumnado tiene un papel activo en su propio proceso de aprendizaje, que le permite descubrir, ensayar y transformar, ya que se persigue el desarrollo integral a través de la acción del niño y de la niña. Al mismo tiempo, al finalizar cada proyecto de estudio se realiza una autoevaluación para observar la evolución o no del aprendizaje de cada persona. En la *Escuela Libre Paideia* el trabajo realizado "va encaminado a desarrollar la autonomía no solamente personal y afectiva, sino también intelectual para auto determinarse y autogestionarse" (Martín Luengo, 1999: 8). En el centro *Ramón Bajo* el alumnado trabaja en diferentes talleres para posibilitar un proceso de enseñanza-aprendizaje más activo y significativo para él. *Ojo de Agua* es un espacio en el que los niños y las niñas pueden ensayar, probar, intentar, experimentar, hacer y explorar, no interviniendo las personas adultas si no son llamadas para ello, no interrumpen sus actividades a no ser por cuestiones de seguridad personal y motivos de respeto mutuo. En el *Colegio Público Trabenco* se aprende investigando, se rige por el principio constructivista, cuya "metodología prioriza la curiosidad, la búsqueda, el planteamiento de hipótesis, reestructuración de lo aprendido y la autonomía" (Proyecto Educativo C.P. Trabenco, 2000: 2). Todo ello con el objetivo de formar personas con recursos, autónomas, reflexivas y capaces de aprender por sí mismas, para lo cual se combina el aprendizaje individual y el cooperativo, utilizando distintos tipos de agrupamientos (homogéneos, heterogéneos, intra e interciclos) en talleres, rincones y proyectos. En las *Escuelas Aceleradas* se trata de que los alumnos y las alumnas sean autónomas en su aprendizaje, consigan aprender a aprender y participen en el mundo que les rodea, para ello se efectúa un completo cambio de la escuela que afecta al currículum, a las estrategias pedagógicas y didácticas y a la organización escolar.

Un currículum democrático incluye no sólo lo que las personas adultas consideran relevante, sino también las cuestiones, preocupaciones y curiosidades de los niños y las niñas. Por tanto, las disciplinas deben proporcionar no solamente un conocimiento para ser acumulado, sino los canales para vincularlo con la vida cotidiana del alumnado. Así, en el centro *Siglo XXI* se concibe y se practica la educación para la vida y desde la vida, considerando que las relaciones con el medio enriquecen el mundo de cada niño y niña, del grupo y de la propia escuela. Para ello se fomenta la continua interrelación con el entorno que les rodea, pues no se reduce el aprendizaje al contexto del aula, favoreciendo así el desarrollo global e integral de las personas. Esta apertura al medio y al contexto también es de vital importancia en *O Pelouro* en función de las motivaciones y centros de interés de los chicos y las chicas, eliminando los horarios, las asignaturas, los grupos y las actividades fijas, ya que toda planificación está en función de los deseos, necesidades, intereses y curiosidades del alumnado manifestados en la asamblea; conecta el saber con las preocupaciones, con la vida cotidiana, el conocimiento con la práctica con el objetivo de que las experiencias tengan sentido. Los resultados de la jornada de trabajo son expuestos al final de la misma para enriquecer a todo el

grupo. *Paideia* es una escuela vivencial y experiencial, donde el alumnado tiene la oportunidad de elegir en qué talleres, tareas y actividades implicarse. Al mismo tiempo, realizan asambleas de exposición para comunicar a otras personas lo que han aprendido. *Ojo de Agua* excluye toda enseñanza que no es demandada, crea las condiciones para que cada persona pueda perseguir sus propios fines, su propio aprendizaje y ofrece respuestas a las distintas necesidades e intereses, para ello el lugar de aprendizaje es tanto exterior como interior, estando aquél distribuido en áreas y rincones, no dividiendo los espacios para distintas edades. El centro *Trabenco* educa en la diversidad, adoptando un curriculum abierto y flexible para que el alumnado pueda construir y reconstruir el conocimiento necesario para desenvolverse en su vida cotidiana. Un curriculum integrado, centrado en la resolución de problemas, realización de proyectos, preguntas e intereses cercanos, por ello son frecuentes las salidas pedagógicas y convivenciales a lo largo del curso escolar. En las *Escuelas Aceleradas* se desarrolla un curriculum interdisciplinar, significativo y relevante, relacionado con la realidad del alumnado y en el que se tiene en cuenta en todo momento qué se enseña, cómo se enseña y el contexto, al tiempo que se centra en los procesos. En la escuela *Sudbury Valley* el aprendizaje parte de la propia iniciativa como resultado de estar en el mundo y de observar su realidad más inmediata. La educación de las personas adultas de *La Verneda-Sant Martí* no solamente pretende la alfabetización, sino su participación en las distintas actividades culturales, sociales, etc., ya que esta escuela está integrada en el barrio donde está ubicado y pretende la mejora del mismo, la transformación del entorno, es decir, el desarrollo de la comunidad. En esta escuela el concepto extraescolar pierde su significado, ya que para hacer cosas no tiene por qué establecerse límites espaciales y temporales. La *Escuela Popular de Prosperidad* organiza Grupos de Aprendizaje Colectivo, los cuales se constituyen por temas de interés para un grupo de personas. Además, desarrolla charlas, debates, mesas redondas, proyecciones, etc., sobre temas puntuales de interés general y abiertas a la comunidad; y las actividades que se planifican no sólo se dirigen a las personas que asisten a la escuela sino también al barrio. Estos grupos se fundamentan en dos principios básicos (Escuela Popular La Prospe, 2003: 38-39): el aprendizaje igualitario, anulando la división de papeles docente-alumnado, desarrollándose a través del debate y reflexión colectiva; y aprendizaje para la acción, es decir, para la actuación y la transformación, ya que *La Prospe* es un centro de aprendizaje práctico.

Por último, las escuelas democráticas no se limitan solamente a posibilitar experiencias de este tipo al alumnado reconociendo y ejerciendo el derecho a participar activamente en su educación, sino también al profesorado por medio de la creación de sus propios programas para su desarrollo profesional, basándose en el contexto en el que trabajan. Tiene derecho a participar en la creación del curriculum que va a desarrollar con su alumnado a través de procesos de diálogo y de investigación-acción. En definitiva, se trata de que sea el propio profesorado quien controle su propio trabajo (Apple y Beane, 1997). Ejemplo de ello son las distintas

alternativas que venimos señalando en estas páginas, en las que el profesorado es mediador y facilitador del aprendizaje; es un guía de las distintas actividades y no un mero transmisor del conocimiento acabado y cerrado; crea situaciones que mantengan viva la curiosidad del alumnado, y posibilite experiencias diversas que propicien la reflexión, la exploración, el descubrimiento y la imaginación; es productor del currículum y no reproductor del mismo para lo cual realiza procesos de reflexión en la acción.

La democracia cobra su significado en la vida cotidiana. Y así lo ejemplifica las prácticas de las diferentes escuelas aquí recogidas. Estos proyectos se fundamentan en el trabajo cooperativo, básico para dar vida a la democracia. Son proyectos de colaboración de y en una comunidad de aprendizaje, impulsados de abajo a arriba (grupos docentes, madres-padres, comunidad, etc.), con el objetivo de aumentar la participación en el aula y en la escuela, de dar voz y poder a los grupos silenciados, de articular el mundo real y los problemas sociales con la escuela, vinculándose así con las experiencias cotidianas de las personas. En estas escuelas el alumnado y el profesorado participan activamente en el currículum, donde cambia la organización y la función docente, pasando a ser colaborador y facilitador del aprendizaje y no mero transmisor de información (Apple y Beane, 1997). Esto es lo que tienen en común estos proyectos alternativos al modelo hegemónico de educación, pero que al mismo tiempo son singulares.

Para finalizar, otra alternativa al margen de la institución escolar pero que surge y se mantiene por las mismas razones, es decir, su visión crítica e inconformidad respecto al modelo educativo hegemónico es *La escuela en casa o crecer sin escuela*. Madres y padres tomando conciencia de un sistema educativo generalizado no democrático, injusto y desigual, deciden encargarse de la educación de sus hijos e hijas para potenciar su desarrollo integral y democrático, respetando los intereses, curiosidades, deseos, necesidades, ritmos, decisiones, etc., del niño y de la niña; donde la educación en valores democráticos y el gusto por aprender acompañan dicho proceso, utilizando para ello el espacio más cercano: su casa. Desarrollar esta alternativa ha supuesto para estas familias organizar su tiempo de forma distinta, reflejo de una concepción de vida diferente.

No quieren sustituir la escuela por la educación en casa, la consideran una alternativa que responde a una filosofía de vida integral y una continuación de su crítica del sistema social vigente, empezando en este ámbito por distinguir educación de escolarización.

No emplean un método único. *Grosso modo*, toda pregunta surgida en cualquier momento es aprovechada para ampliar conocimientos y obtener más información. De los intereses y curiosidades de la cotidianidad de los niños y las niñas van surgiendo los proyectos y las actividades, que van reforzando la autonomía y la independencia. Aprenden de cada cosa que hacen, según sus motivaciones y ritmos, respetando sus necesidades espontáneas y deseos, para lo cual utilizan li-

bros de diferente tipo, enciclopedias. Videos, mapas, plastilina. Objetos diversos, etc., Así como las bibliotecas públicas.

La jornada transcurre sin horarios fijos para la realización de tareas, las cuales son diversas (dibujar, pintar, cocinar, leer, proyectos específicos, escribir sus propias historias, etc.) y cubren todo el día. Además participan de otras actividades: talleres, cursos, cursos por correspondencia, conservatorio, grupos ecologistas, gimnasia rítmica, danza, guitarra, solfeo, responsabilidades en el ámbito doméstico. Van al teatro y a conciertos, colaboran en grupos o asociaciones.

Si bien es cierto que son variadas las razones (pedagógicas, religiosas, familiares, etc.) que llevan a madres y padres a no escolarizar a sus hijos e hijas, consideramos como alternativa pedagógica cuando la objeción escolar tiene como finalidad asegurar y trabajar día a día por un desarrollo integral y democrático del niño o de la niña. Y no la ubicaríamos dentro de las alternativas pedagógicas democráticas cuando las razones de des escolarización llevan a imponer a los chicos y a las chicas durante el proceso educativo una serie de valores no democráticos, normas morales, dogmas y conocimientos que no pueden ser discutidos, negociados, ni admite ni potencia la crítica de los niños y niñas, no respeta el tiempo ni el desarrollo personal, es decir, en aquellos casos (motivos religiosos, familiares, etnocentristas, sexistas, clasistas, etc.) que no permiten o limitan una mayor extensión y amplitud de los deseos, ilusiones, experiencias y conocimientos de los y las jóvenes.

Por último, como hemos podido apreciar en estas páginas en la descripción de las distintas prácticas cotidianas, las diferentes alternativas pedagógicas dejan patente el valor de la democracia, es decir, están sustentadas en valores como: la autodeterminación y autorregulación, participación, colaboración, la negociación y búsqueda de soluciones compartidas.

BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M. y BEANE, J. (1997) (Comps.). Escuelas Democráticas. Madrid: Morata.
- BLANCO, N. (1999). "¿De qué mujeres y de qué hombres hablan los libros de texto?" *Kikiriki, Cooperación Educativa*. N.º 54, pp. 47-52.
- CARBONELL, J. (1979). "Colegio Trabenco". *Cuadernos de Pedagogía*. N.º 51, pp. 21- 24.
- CARBONELL, J. (1998). "Aprender sin escuela". *Cuadernos de Pedagogía*. N.º 256, pp. 41-48.
- CARBONELL, J (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- CASTRO SÁNCHEZ, L. y HERRERO GARCÍA, P. (1998). "El Pelouro: una invitación a la reflexión crítica, a la formación dinámica y a la innovación práctica". *Revista*

- electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado*. Vol. 1, (<http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/vln11.es.htm>).
- CONTRERAS DOMINGO, J. (2002). "Más allá de la integración". *Cuadernos de Pedagogía*. N° 313, pp. 47-78.
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (1983). "El Pelouro. Un mundo para niños". *Cuadernos de Pedagogía*. N° 107, pp. 57-60.
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (1999). La Casita. "Un proyecto alternativo en la primera infancia". *Cuadernos de Pedagogía*. N° 283, pp. 28-36.
- ELBOJ, C.; PUIGELLÍVOL, I.; SOLER, M. y VALLS, R. (2002). "Los orígenes de las comunidades de aprendizaje y otras experiencias educativas con éxito". En *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó, pp. 55-72.
- ESCUELA POPULAR DE PROSPERIDAD (1999). *Tocho 98-99, 25 años. Documento Base*. Multicopiado.
- ESCUELA POPULAR LA PROSPE (2003). "La educación popular y nosotr@ que la queremos tanto". En AA.VV.: *La propuesta de la educación popular*. Málaga: Atrapasueños Editorial, pp. 27-40.
- GARRETA, N. (1984). "La presencia de la mujer en los textos escolares". *Revista de Educación* N° 275, pp. 3-106.
- GENRO, T. y De SOUZA, U. (2000). *El presupuesto participativo: la experiencia de Porto Alegre*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- GONZALEZ, B. (2003). "El Roure. Escuela viva". *Kikiriki. Cooperación Educativa*. N° 71-72, pp. 92-99.
- GONZALEZ, B. (2003a). "Escuela El Roure: materializar una ilusión". *Kikiriki. Cooperación Educativa*. N° 70, pp. 21-26.
- GREENBERG, D. (2003). *Por fin, libres. Educación democrática en Sudbury Valley School*. Alicante. Edición realizada por Marién Fuentes y Javier Herrero.
<http://geocities.com/crecersinescuela>
<http://www.colegiosigloxxi>
- IBEIRA, T. y DE LLAUDER, J. (1984) "Hacia la integración integral". *Cuadernos de Pedagogía*. N° 120 pp. 37-43.
- LEVIN, Henry (1994). "Aprendiendo en las escuelas aceleradas". En AA.VV.: *Volver a pensar la educación*. Madrid: Morata, Vol. II, pp. 80-95.
- LUNA ARCOS, F. y JAUSSI, M.L. (1998). "C. P. 'Ramón Bajo' de Victoria-Gasteiz. Una comunidad de aprendizaje". *Cuadernos de Pedagogía*. N° 270, pp. 36-44.
- MARTÍN LUENGO, J. (1999). *Paideia, escuela libre. Enseñanza autogestionaria*. Badajoz: Paideia.
- Ojo de Águila, ambiente para niñ@s Un proyecto educativo no directivo* (2001). Multicopiado.
- Proyecto Educativo C.P. Trabenco* (2000). Multicopiado.
- SÁNCHEZ AROCA, M. (1999). "La Verneda-Sant Martí: A school where people dare to dream", en *Harvard Educational Review*. Vol. 69, n° 3. pp. 320-335.

SEVILLANO, E. (2002). "Yo no voy al cole". El país semanal. N° 1.337, pp. 25-28.

SPINOZA (1986). Tratado teológico-político. Madrid: Alianza Editorial.

TORRES, J. (2000⁴). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.

NOTAS

- ¹ Centro concertado Siglo XXI de Educación Infantil, Primaria y Secundaria obligatoria. Moratalaz (Madrid).
Escuela Libre Paideia. no homologada por la administración. Mérida (Badajoz).
Ambiente de aprendizaje Ojo de Agua, Educación Infantil y no homologada por la administración. Valencia.
O Pelouro, Centro concertado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Caldelas de Tuy (Pontevedra).
Colegio Público Ramón Bajo es una comunidad de aprendizaje de Educación Infantil y Primaria. Vitoria-Gasteiz (País Vasco).
Colegio Público Trabenco de Educación Infantil y Primaria. Leganés (Madrid).
Escuela El Roure, no homologada por la administración para niños y niñas de tres a doce años. Mediona (Barcelona).
La Casita es un proyecto que cubre la etapa educativa de infantil. Barcelona.
Escuelas Aceleradas. Este proyecto empezó a desarrollarse en 1986 en dos escuelas piloto de San Francisco, cuyo promotor fue Henry Levin, profesor de la Universidad de Stanford (California). Actualmente este proyecto cuenta con más de mil escuelas de primaria y secundaria en 41 estados.
Escuela Sudbury Valley, autogestionada, la cual abrió sus puertas en 1968 en Framingham (Massachusetts) para chicos y chicas de cuatro a diecinueve años.
Escuela Popular de Prosperidad (La Prospe) para personas adultas. Empezó a funcionar en 1973, pero es en 1984 cuando el Ministerio de Educación y Ciencia la reconoce como *Centro de Educación Permanente de Adultos*. Madrid.
Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí. Barcelona.