

Rompiendo muros. La educación democrática: proyecto comunal de ciudadanía

Teresa GARCÍA GÓMEZ

Correspondencia:
Teresa García Gómez

Correo electrónico:
tgarcia@ual.es

Teléfono:
950-015966

Fax:
950-015258

Dirección postal:
Dpto. de Didáctica y Org. Escolar
Facultad de CC. EE.
Ctra. Sacramento, s/n
La Cañada de S. Urbano
04120-Almería

Recibido: 1 de abril de 2011
Aceptado: 20 de mayo de 2011

RESUMEN

En estas páginas definimos qué entendemos por escuelas democráticas, las cuales constituyen alternativas pedagógicas al sistema hegemónico de educación. Alternativas que ejemplificamos con diferentes experiencias dentro y fuera de España. Si bien reconocemos la importancia y la necesidad de éstas para potenciar la igualdad y la justicia, apuntamos algunos límites para la transformación social y cómo iniciar el camino para su superación.

PALABRAS CLAVE: *Educación democrática, Alternativas pedagógicas democráticas, Democracia participativa y crítica, Democracia radical.*

Breaking walls. Democratic education: a communal project of citizenship

ABSTRACT

In this paper we define what we understand by democratic schools, which are pedagogical alternatives to the hegemony system of education. These alternatives are illustrated through several experiences which have taken place within and outside Spain. Although we acknowledge their importance and need to promote equality and justice, some limits to social transformation are pointed out as well as how to initiate the process of overcoming them.

KEY WORDS: *Democratic education, Democratic pedagogical alternatives, Participatory, critical democracy, Radical democracy.*

*Si la educación sola no transforma la sociedad,
sin ella tampoco cambia la sociedad.*

[Paulo Freire]

1. Conceptualizando la educación democrática como alternativa pedagógica

En otro trabajo (GARCÍA GÓMEZ, 2004) definíamos las alternativas pedagógicas democráticas como proyectos educativos democráticos participativos enfrentados al modelo hegemónico de educación, desarrollando prácticas sustentadas en el principio de negociación de todo el colectivo implicado en ellas, para dar respuesta y atender a la diversidad de alumnado, favorecer el desarrollo integral de éste, potenciar el papel activo de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en sus procesos de aprendizaje con posibilidad de decisión respecto a qué aprender, cómo, cuando y con quién, es decir, no expropiándoles de su tiempo, donde los aprendizajes no están desvinculados de su vida cotidiana. Al mismo tiempo, las clarificábamos a través de una serie de características que tratan de articular libertad¹, igualdad² y justicia³ con un concepción de democracia crítica y participativa, materializándose dichas características en la gestión, en la transmisión y producción de conocimientos, en el desarrollo profesional docente y en las relaciones internas y externas de los centros escolares.

1. Son proyectos educativos confrontados con el modelo hegemónico actual de educación, oponiéndose, al mismo tiempo, a los valores imperantes de ésta y a los sociales en general, regidos por la economía de mercado propia del sistema capitalista o de otros sistemas de explotación y dominación como el patriarcal. Son, en definitiva, un aspecto más en la búsqueda de una sociedad diferente, forman parte de un proyecto más global: construir/reclamar otro mundo, vivir otra vida.
2. Son proyectos pensados y puestos en práctica desde la base (profesorado, padres–madres, alumnado), y no elaborados por especialistas para que sean desarrollados por terceras personas.
3. La teoría y la práctica van de la mano, ambas se alimentan mutuamente, existiendo una relación dialéctica entre ellas.
4. Están sustentadas en valores democráticos (participación, inclusión, solidaridad, libertad, igualdad –de acceso, éxito y utilidad–, respeto, ayuda, cooperación, compromiso, responsabilidad y corresponsabilidad, etc.) y de justicia social (tanto distributiva como relacional).
5. Toda la comunidad educativa interviene en la toma de decisiones en los aspectos que conciernen al trabajo diario de la escuela y del aula, sin ningún tipo de limitación como puede ser la edad, mediante asambleas y procesos de negociación –caracterizados por el diálogo y la transparencia–, buscando compaginar los intereses individuales y los colectivos, para lograr acuerdos que favorezcan el bien común (intereses, expectativas y deseos de todas las personas), y no marginando así opiniones o propuestas minoritarias cuando el procedimiento es el voto.
6. Todas las personas implicadas en los procesos de enseñanza–aprendizaje tienen responsabilidades en estos y asumen las consecuencias de sus acciones.
7. No pretenden y rechazan la homogeneización del alumnado, respetando los ritmos y el desarrollo individual, considerando las diferencias individuales y la diversidad como una fuente de riqueza y aprendizaje, y no como un problema o una fuente de desigualdad, jerarquización y segregación.

¹ Considerada como la capacidad de influir en las decisiones, de poder hacer tanto individual como colectivamente. “*La libertad, autonomía, implica necesariamente la participación activa e igualitaria en todo poder social que decide sobre asuntos comunes*” (CASTORIADIS, 2005: 98–99).

² Referida no solo a la concesión de derechos iguales pasivos, sino también a la participación general activa en asuntos públicos (CASTORIADIS, 2005: 105).

³ Entendida tanto como el reparto igualitario y equitativo de bienes materiales e inmateriales (educación, trabajo, vivienda, amor, tiempo libre, etc.) –hablaríamos de justicia distributiva–, como la calidad de las relaciones, exentas de opresión, dominación y explotación.

8. Todas las personas (docentes, alumnado, madres–padres, otros miembros de la comunidad) poseen conocimientos y habilidades diversas que son compartidas y enseñadas. El aprendizaje no es unidireccional –el alumnado aprende de lo que es transmitido o enseñado por el profesorado–, sino que todos los sujetos aprenden de todos.
9. El alumnado no mantiene un papel pasivo en el proceso de aprendizaje, no es un mero receptor y consumidor de conocimientos, sino que mantiene una postura activa cuestionando y reflexionando, en definitiva, reconstruyendo el conocimiento para aprender de forma significativa y relevante.
10. El profesorado no es un transmisor del conocimiento, sino un facilitador de las condiciones de aprendizaje para que el alumnado esté motivado, interesado en adquirir nuevos saberes.
11. El profesorado no es un técnico que aplica las últimas reformas planteadas o aprobadas, sino que él mismo controla su trabajo y el currículum que se desarrolla, cuestionando y reflexionando permanentemente sobre su práctica para encauzarla y mejorarla, emprendiendo procesos de investigación acción participativa y crítica.
12. Toda la información circula por diferentes vías para que llegue a todos los sectores de la comunidad educativa. Aspecto de vital importancia para que todas las personas puedan implicarse activamente en la toma de decisiones.
13. El criterio de agrupamiento del alumnado no es la edad (algo totalmente artificial creado por la escuela), sino los intereses, necesidades y deseos, favoreciendo así las relaciones inter e intrageneracionales, y enriqueciendo los procesos socializadores.
14. Todos los contenidos son importantes, no hay una jerarquización del conocimiento, ni éste se adquiere de forma parcial sino de forma integral (afectivo, intelectual, manual). Se valoran y se reconocen las distintas culturas, no solo la académica, así como sus diferentes formas de expresión.
15. El conocimiento no es algo que tan solo deba ser acumulado, sino que tiene un valor de uso, sirve de base para conocer las relaciones y mecanismos sociales que generan dominación y opresión, así como para conocer la realidad más inmediata y poder actuar sobre ella. Por tanto, el currículum sensibilizaría y concienciaría sobre el clasismo, sexismo, racismo, etnocentrismo, la destrucción medio ambiental, los sistemas de explotación, etc. que limitan la construcción y el desarrollo de la democracia; estudiando alternativas, que al mismo tiempo formen una ciudadanía crítica y activa. En este sentido, el currículum tendría que desarrollarse en torno a cuatro ejes (GUARRO, 2002A; 2002B; 2005; BOLÍVAR, 2002): socioeconómico, sociopolítico, sociocultural y sociopersonal. Estos ámbitos permiten abordar las grandes problemáticas planteadas.
16. El conocimiento se trabaja de forma globalizada e interdisciplinar desde una perspectiva crítica, incorporando lo no dicho, lo oculto (las culturas de grupos oprimidos y excluidos –mujeres, clase obrera...–), como resultante de las relaciones de poder y dominación, y desde una perspectiva *conexionista* que sitúa “*en el centro del proceso educativo la conexión de uno y una⁴ con la vida de todos los seres humanos, y demás seres vivos de nuestro planeta. [...] enfatiza los vínculos y las responsabilidades sociales*” (GOODMAN, 2008: 133). En definitiva, un currículum contrahegemónico.
17. El aprendizaje no se limita a un espacio y a un tiempo concreto y determinado. Es decir, cualquier espacio y cualquier momento del día son aprovechados para potenciar y favorecer el aprendizaje.
18. Se utilizan diversos y variados recursos (materiales y humanos) para acceder a informaciones múltiples y diversas que posteriormente serán contrastadas. No se utiliza, por tanto, con exclusividad ni como fuente principal de información el libro de texto, el cual suele proporcionar una información sesgada y reduccionista, y favorece a la empresa editorial, además de reproducir y ayudar a mantener las posiciones dominantes.

⁴ El subrayado es mío.

19. Las metodologías empleadas en los procesos de enseñanza–aprendizaje son participativas, las cuales favorecen la investigación, el aprendizaje por descubrimiento, aprender a aprender; empleando, como diría Freire, la pedagogía de la pregunta como método de cuestionar al conocimiento y desvelar sesgos, ocultaciones, reduccionismos, intereses, etc. en la producción del mismo.
20. La evaluación es formativa y continua para reorientar el proceso de enseñanza–aprendizaje y potenciar éste, y nunca para jerarquizar, etiquetar, segregar o limitar. Al mismo tiempo, se realizan prácticas de autoevaluación y coevaluación, en la que participan diferentes miembros de la comunidad educativa.

Las alternativas pedagógicas democráticas pueden constituir una transición, una *interfase* (ADAMOVSKY, 2011) a modelos educativos radicalmente diferentes ya existentes. Entre éstos nos encontramos la propuesta de desescolarización⁵ de Ivan Illich (1971) o, en otros niveles educativos, los proyectos de Universidad Nómada⁶, la Universidad Trashumante⁷ o la Universidad Libre Experimental⁸.

⁵ *La sociedad desescolarizada*, publicada en 1971, forma parte de un proyecto más amplio que abarca distintas instituciones, ya que su fin era liberar al individuo de éstas que le han expropiado de su libertad, de su potencial cognoscitivo y de su salud (por poner sólo algunos ejemplos), realizando, al mismo tiempo, una propuesta que aboga por una sociedad diferente, una sociedad convivencial. Es decir, una sociedad “en la que la herramienta moderna está al servicio de la persona integrada en la colectividad y no al servicio de un cuerpo de especialistas” (ILICH, 1974B: 13).

Desescolarizar, para Illich, es desinstitucionalizar la educación, es decir, que los centros educativos no tengan el monopolio de la educación, o más concretamente como él señala de la escolarización. Para él, la escolarización no potencia ni el conocimiento ni el saber, sino que los limita a selecciones preconfeccionadas y jerarquizadas al margen de las necesidades, intereses, curiosidades y deseos de las personas. Tampoco fomenta la justicia, ya que el sistema educativo mantiene su estructura piramidal, donde no todo el mundo puede beneficiarse por igual de la educación como un bien público, no todas las personas tienen las mismas posibilidades ni oportunidades de llegar al vértice de la pirámide y esas personas pertenecen por lo general a sectores desfavorecidos: clases sociales bajas, culturas minoritarias, etc., lo que constituye una discriminación aceptada. En tanto que la escolarización no libera ni educa, certifica, como mecanismo de control social, que el alumnado ha realizado el recorrido establecido, reduciendo el conocimiento a materias, el cual debe ser medido para certificar su adquisición, por lo que convierte el currículum en una mercancía que, una vez obtenida, le posibilitará un puesto en el campo laboral, ya que la certificación evidenciará los años de escuela al margen de los conocimientos o habilidades. Puesto que el objetivo es diferenciarse, obtener ventajas con respecto a las demás personas, la escolarización se convierte en un consumo progresivo e ilimitado para ser la persona elegida, teniendo como criterio de elección el tiempo invertido de asistencia en las instituciones educativas, por lo que la escuela es un órgano de reproducción de la sociedad de consumo, culpabilizando y responsabilizando a la persona que no tiene éxito o que no ocupa una determinada posición por no haber consumido lo suficiente.

Su propuesta está formada por cuatro redes educacionales (ILICH, 1974A): 1. *Cosas u objetos*. El entorno físico sería accesible a todas las personas. La ciudad estaría abierta y a disposición de éstas, es decir, todos los objetos y recursos de los que dispone la sociedad estarían a libre disposición de los individuos, puesto que la relación que establezca la persona con su medio determinará sus aprendizajes y la calidad de éstos. 2. *Modelos o lonjas de habilidades*. Se crearían centros de habilidades de libre acceso y abiertos al público, que estarían constituidos por personas que se ofrecen como modelos de habilidades, es decir, que están dispuestas a compartir y a ejercitar las destrezas, habilidades o conocimientos con otras que desean aprenderlas o adquirirlas. 3. *Iguales*. Favorecer la búsqueda de un compañero o compañera para potenciar el encuentro entre personas que poseen una misma afición, interés, capacidad o habilidad y quieren compartirla y ejercitarla conjuntamente o emprender una búsqueda común con alguien movido por las mismas cuestiones. 4. *Mayores o Educadores profesionales*. Habría tres tipos de profesionales para tres tipos de competencias distintas que gestionarían las redes anteriores y potenciarían un aprendizaje crítico: a) administradores o planificadores –gestionarían una buena red de información tanto de las lonjas y sus centros como de los iguales (bases de datos, listados, carteles, anuncios en periódicos, radio, etc.) y de su difusión, el libre acceso a los objetos y recursos de enseñanza de los que dispone la sociedad, así como de las negociaciones con distintas entidades y organismos culturales para su uso–; b) consejeros o asesores pedagógicos –guiarían y asesorarían al alumnado y a las familias en el uso de las redes educativas, y respecto a qué destreza aprender, qué método usar, qué compañía buscar en qué momento, con el fin de ayudar, facilitar el recorrido, acortando el camino para conseguir las metas propuestas de una forma más rápida y precisa–; y c) maestros y maestras u orientadores y orientadoras intelectuales –tendrían como función potenciar el pensamiento crítico en el alumnado–.

⁶ Nace en Madrid en junio de 2002. “*Constituye un laboratorio anticapitalista, antirracista, decolonial y feminista de organización de la producción y la transmisión teórica e intelectual y una agencia de intervención política postnacional y posteuropea de las nuevas fuerzas de trabajo globales y transnacionales que han emergido tras el ciclo de luchas de los movimientos antisistémicos históricos, los recientes procesos de reestructuración de la economía–mundo capitalista llevados a cabo desde finales de la década de 1970 y la explosión de las nuevas formas de subjetividad y existencia y constitución social de los nuevos sujetos productivos presentes en las*

El modelo educativo de Illich implicaría que toda la ciudadanía tiene responsabilidad en favorecer y potenciar el conocimiento y el aprendizaje, al mismo tiempo que rompería los espacios y los tiempos prefijados y rígidos destinados a la educación. Estos aspectos también los encontramos en los proyectos de universidades señalados, donde el conocimiento y el aprendizaje dejan de estar al servicio del mercado para estar al servicio de las personas. Son proyectos radicalmente diferentes al modelo de educación hegemónico, que tienen como objetivo la emancipación en una sociedad capitalista. Proyectos inviables, en este momento, dadas las características de nuestra sociedad, ya que un cambio de dicho modelo supondría un cambio de esta dimensión también del sistema social⁹, lo cual, como señala Adamovsky (2011), supondría una amenaza de la vida social y educativa, se percibiría como el desorden, el caos, la destrucción; las concepciones y percepciones se centrarían en ésta y no en la parte de creación. Al mismo tiempo, tendría un efecto contrario como reacción, es decir, aquello que se quiere transformar cobraría mayor fuerza y valor. Por tanto, para que se produzca un cambio real este mismo autor señala que es necesaria una *interfase*, una transición que, como hemos señalado anteriormente, la puede constituir las alternativas pedagógicas democráticas. Transición que puede posibilitar que éstas vayan reemplazando en el futuro el modelo hegemónico de educación y formación, extendiéndose y ampliándose en su concepción y práctica democrática para la formación de una ciudadanía crítica y activa. Del mismo modo, algunas de ellas constituyen modelos de referencia, proyectos factibles, extendiéndose, como por ejemplo las Comunidades de Aprendizaje¹⁰.

2. Diferentes caminos en la construcción de alternativas pedagógicas democráticas

Las alternativas pedagógicas democráticas constatan otras formas de hacer escuela, donde la *“democracia es más que una forma de gobierno; es primeramente un modo de vivir asociado, de*

actuales sociedades capitalistas de nuestros días” (<http://www.universidadnomada.net/spip.php?rubrique1>). Es un proyecto de coinvestigación que tiene entre sus objetivos abrir los espacios público y político, producir y difundir herramientas teórico-prácticas para comprender las actuales formas de dominación y explotación capitalista; intervenir en la realidad política actual, etc., a través de cursos, seminarios, conferencias, debates, jornadas, foros y publicaciones. También la hay en Málaga, Barcelona, Coruña, Pamplona y Zaragoza.

⁷ Nace en Argentina. Es un espacio de trabajo y de reflexión colectiva político-pedagógica, en el que se desarrollan proyectos desde la Educación, la Comunicación y el Arte Popular. La educación popular es su referencia. Tiene como finalidades desarrollar herramientas para la lectura del mundo y construir un contrapoder desde y con la colectividad, desde la autonomía, la participación horizontal y el consenso democrático. Las metodologías y las temáticas se acuerdan sobre problemáticas que consideran van a aportar y ampliar el aprendizaje en la construcción y organización popular. Realizan seminarios de formación, giras, encuentros nacionales y producciones escritas (<http://www.trashumante.org.ar/spip.php?article8>).

⁸ Nace en Málaga en 2007. *“Es un dispositivo de producción de conocimientos anómalos, salvajes, irreverentes que se sitúan en el contexto de los procesos sociales vivos, en conflicto y gestación. La ULEX no es un espacio neutro de conocimiento, es más bien un laboratorio, una agencia de producción de saberes-arma, saberes-herramienta capaces de morder la realidad que vivimos. Crear trayectorias colectivas de autoformación aumenta los grados de libertad a la hora de instituir nuevos campos de elaboración e invención social más allá de las cortas miras que precarizan la potencia creativa y cognitiva de sujetos productivos contemporáneos”* (<http://ulexmalaga.blogspot.com/p/quienes.html>). Trabaja por áreas temáticas a través de talleres, cursos, seminarios, lecturas colectivas y producciones escritas.

⁹ Más aún si tenemos en cuenta la importancia de la función de custodia que desempeña la institución educativa.

¹⁰ Las Comunidades de Aprendizaje tratan de dar respuesta al alumnado en situación de riesgo, es decir, a aquel 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. Tratan de transformar los centros en su propia estructura interna. Constituyen un proyecto de transformación social y cultural.

Las Escuelas Aceleradas constituyen uno de sus antecedentes. Éstas empezaron a desarrollarse en 1986 en San Francisco, cuyo promotor fue Henry Levin, profesor de la Universidad de Stanford (California).

experiencia comunicada juntamente" (DEWEY, 1998: 82). Eso es lo que tienen en común las alternativas que recogemos¹¹ en estas páginas, siendo singulares al mismo tiempo.

Las alternativas pedagógicas se ponen en práctica por iniciativa de las familias, como es el caso de Ojo de Agua¹²—ambiente educativo; o del profesorado, como la Escuela Libre Paideia¹³, O Pelouro¹⁴, el colegio Clithène¹⁵, la escuela Vitruve¹⁶, Sudbury Valley¹⁷; o de ambos colectivos, el Centro Público Ramón Bajo¹⁸, el Centro Público Trabenco¹⁹, o conjuntamente docentes y alumnado, como el Instituto Experimental²⁰ de Saint-Nazaire²¹ y el Instituto Autogestionado de París²².

Respecto a la gestión del centro nos encontramos la codirección, en el caso de O Pelouro y Clithène, si bien en este último las decisiones son tomadas por mayoría por todo el equipo docente. La participación activa del alumnado en la vida diaria del centro, en sus tareas cotidianas, es a través del desempeño de diferentes papeles rotativos a lo largo de su escolaridad. Éstos, de diferente duración, son de doble naturaleza: pedagógicos, cuando afectan a una clase o a un grupo, y educativos, cuando se tratan de la vida del colegio; podemos destacar los de: distribuidor de la palabra, documentalista, mensajero, mediador, delegado de clase, delegado del grupo de tutorado, etc.

La figura de la dirección también existe en el centro Ramón Bajo, aunque 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. En Vitruve no hay persona que ejerza el puesto de dirección, hay una coordinación rotativa, donde las decisiones se toman de forma colegiada. En este trabajo de coordinación también participa el alumnado, al igual que en la gestión y organización de las clases verdes²³. En este centro el Consejo de Escuela es la instancia donde niños y niñas aprenden a vivir y practicar la democracia, aprenden a argumentar, a expresarse en público, a escuchar diferentes puntos de vista, a realizar propuestas, a tomar decisiones concernientes al conjunto de la escuela. Se reúne semanalmente. Los delegados y delegadas de las diferentes clases preparan el orden del día a partir de las propuestas de todas las personas de la escuela, se debate en los diferentes ciclos y el resultado de estas discusiones es llevado al Consejo. Otra instancia de participación es la asamblea general, la cual

¹¹ Las experiencias educativas seleccionadas para este artículo tienen como objetivo mostrar la diversidad de éstas, atendiendo a distintos criterios: nivel educativo; financiación (públicas, concertadas o autogestionadas); homologadas o no; dentro de España y fuera.

¹² Se inicia en diciembre de 1999. Actualmente se ubica en Orba (Alicante). Es un proyecto no directivo, el cual no está homologado por la administración educativa. Asisten niños, niñas y jóvenes cuyas edades están comprendidas entre los tres y dieciocho años. <http://www.ojodeagua.es/>

¹³ Empezó a funcionar en 1978 en Mérida (Badajoz). Su ideario educativo se basa en la ética de la anarquía. Esta escuela no está reconocida por la administración educativa. Actualmente encontramos los niveles de infantil, primaria y secundaria. <http://www.paideiaescuelalibre.org/>

¹⁴ Comenzó en el curso escolar 1972–73. Es un centro concertado de educación infantil, primaria y secundaria en Caldelas de Tuyo (Pontevedra). En él conviven niños, niñas y jóvenes sin y con necesidades educativas especiales permanentes, entre los cuales hay autistas, síndrome de Down, etc.

¹⁵ Empezó a funcionar en 2002, está ubicado en Burdeos (Francia). Su proyecto, que cubre la etapa de 11 a 15 años, se organiza en torno a tres objetivos: 1) establecer otra relación con el saber para evitar el desinterés, la desmotivación y el fracaso escolar; 2) prevenir eficazmente la violencia; y 3) aprender la democracia en las vivencias cotidianas del centro. <http://www.clithene.org/>

¹⁶ Situado en un barrio obrero de París. Empezó a funcionar en 1962 para la etapa educativa de 6 a 11 años. Un grupo de docentes se reagrupa para llevar a cabo un proyecto que tiene como objetivos: combatir el fracaso escolar (el cual tenía un índice muy elevado), desarrollar la autonomía de los niños y niñas, ser docentes-investigadores y abrir la escuela a la vida del barrio. Es en julio de 2006 cuando la Academia de París reconoce la validez del proyecto educativo de Vitruve, y propone inscribirlo en los proyectos experimentales y de innovación. <http://www.ecolevitruve.fr/>

¹⁷ Abrió sus puertas en 1968 en Framingham (Massachusetts) para chicos y chicas de cuatro a diecinueve años.

¹⁸ Es una comunidad de aprendizaje de educación infantil y primaria en Vitoria-Gasteiz (País Vasco).

¹⁹ Trabenco es un centro público de educación infantil y primaria en Leganés (Madrid). <http://www.trabenco.com/>

²⁰ Los centros experimentales cuentan con un estatuto derogatorio por parte del Ministerio de Educación Nacional Francés para la experimentación e innovación educativa. No están obligados a la sectorización por la carta escolar—cada alumno y alumna depende de un centro específico, designado en función de su lugar de residencia—, y los equipos pedagógicos se constituyen voluntariamente en la elaboración de un proyecto de centro. Las cuatro experiencias francesas que recogemos en estas páginas son centros experimentales.

²¹ Abre sus puertas en 1982 en Saint-Nazaire (Francia). <http://lycee.experimental.pagesperso-orange.fr/>

²² Se crea en 1982. Al instituto asisten jóvenes que buscan una alternativa al sistema tradicional. <http://www.l-a-p.org/>

²³ Salidas de una o dos semanas, son intercambios con clases europeas.

reúne a toda o a una parte de la escuela para hablar del proyecto, presentar a las personas responsables o discutir algún punto importante.

La asamblea es el procedimiento en el que se toman las decisiones, se gestiona los gastos, se realizan solicitudes, se presentan quejas, se proponen soluciones ante situaciones conflictivas, se proponen actividades, se establecen las reglas de convivencia, se asumen responsabilidades, etc. en Ojo de Agua, independientemente de la edad, si bien hay aspectos restringidos²⁴ para los niños y niñas. La Escuela Libre Paideia es una escuela autogestionada por personas que trabajan en y fuera de ella. Trimestralmente se reúne la asamblea general, donde la gente adulta presenta una programación de valores que se van a trabajar desde la igualdad, la solidaridad y la libertad individual y colectiva, 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, llamada espontánea o de grupo, 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 para tal efecto.

El colegio público Trabenco parte de la premisa de que un centro es una comunidad, y sus protagonistas (padres–madres, alumnado y profesorado) participan²⁵ de forma activa en la asamblea general –máximo órgano de participación y decisión, integrada por la comunidad escolar en su conjunto–; la junta –es la base organizativa de la escuela, trata e informa sobre los problemas cotidianos, formada por representantes de familias y del profesorado, si bien está abierta a la participación de toda persona que lo desee–; la junta general –compuesta por la totalidad de docentes y de los miembros de las comisiones, abierta a todas las familias–; la asamblea de ciclo en la que padres, madres y docentes tratan asuntos referidos a éste; y las comisiones (pedagógica, económica, de futuro, de biblioteca, de participación, de necesidades educativas, la Revista, de medio ambiente, etc.) –grupos de trabajo compuestos al menos por un padre o una madre de cada ciclo y un maestro o maestra–, que coordinan y desarrollan el funcionamiento del centro, y que varían o permanecen con el tiempo en función de las necesidades. En la gestión del centro existe, además, el equipo directivo, el claustro, el consejo escolar y la AMPA, conforme establece la ley (PROYECTO EDUCATIVO C.P. TRABENCO, 2007: 5–6).

En Sudbury Valley la gestión de la escuela también 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 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 Sudbury Valley las madres y los padres son una parte importante de esta escuela. Son miembros con voto que gestionan el centro, ya que éste 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 matriculas, aprobación del presupuesto propuesto por la Asamblea Escolar, etc.).

En el Instituto Experimental de Saint–Nazaire la autogestión y la co–gestión se realizan a través del Consejo de Centro. Éste es la instancia donde se toman las decisiones y también un espacio de aprendizaje. Está compuesto por seis delegados de alumnado y dos delegados de profesorado. Cada colectivo tiene un cincuenta por ciento de voz y las decisiones se toman por mayoría. Y a través de los grupos de base (secretaría, biblioteca, periódico, cocina–cafetería, etc.), que están formados por alumnado y profesorado, se gestiona la cotidianidad del instituto; la permanencia en un mismo grupo es quincenal. Aquí la asamblea general es una estructura de intercambio y de debate, pero no tiene poder de decisión.

La gestión del Instituto Autogestionado de París se compone de grupos de base, comisiones, reuniones generales de gestión y asamblea general. Cada uno de los grupos de base está constituido por

²⁴ “No obstante, no todos pueden decidirlo todo. También (la) asamblea está limitada. No se puede decidir irse a jugar a la finca del vecino o sobre aspectos de la infraestructura que afectan a sus propietarios, como por ejemplo, hacer un reforma” (HERRERO, 2003: 4) <http://www.ojodeagua.es/ideas.php?id=54>.

²⁵ La participación se ha visto afectada desde 2007 ante las presiones y amenazas de la administración educativa, entre otras cosas, como respuesta al no acudir el alumnado el día que se iban a realizar las pruebas de diagnóstico. Pruebas que según Trabenco no están interesadas en los procesos educativos, ni en la mejora de éstos.

tres docentes y treinta alumnos; se reúnen semanalmente, y asistir a ellos es obligatorio. Es un lugar de discusión y de intercambio, organizan sus debates de forma autónoma. Los delegados informan de sus trabajos, de sus propuestas de debates y de sus decisiones. Cada grupo de base se encarga del mantenimiento y cuidado de una parte del instituto. Las comisiones son mixtas (profesorado y alumnado), se reúnen semanalmente y se encargan de la gestión en el sentido estricto del término. Toda comisión está al servicio del colectivo y debe responder ante él. En la actualidad las comisiones existentes son: administración, presupuesto, biblioteca, informática, entrevista, relaciones exteriores, evaluación, orientación y consejo. Las atribuciones de éstas pueden variar con el tiempo. La reunión General de Gestión, constituida por delegados de alumnado elegidos en cada grupo base y delegados elegidos del equipo educativo, se reúne semanalmente. Centraliza las informaciones transmitidas por los grupos base, las comisiones y la reunión del equipo pedagógico. Se encarga de redistribuir las informaciones en las diversas instancias, de organizar los votos y de convocar a la asamblea general. La reunión General de Gestión se organiza de forma autónoma y las decisiones se toman por mayoría simple, si bien no decide las grandes orientaciones del instituto, ni puede modificar sus principios fundamentales. La asamblea general, cuya asistencia es obligatoria, está constituida por el conjunto de miembros del instituto. Los temas que se abordan en ella son variados: presentación de proyectos, temáticas, estancias-prácticas, modificaciones en la organización pedagógica o administrativa, modalidades de inscripción del nuevo alumnado, etc. Las decisiones se toman por mayoría simple, donde una persona es una voz.

El procedimiento asambleario también es utilizado en el centro Trabenco para “*organizar el aula, abordar y resolver conflictos, distribuir responsabilidades y analizar críticamente la marcha del grupo*” (PROYECTO EDUCATIVO C.P. TRABENCO, 2007: 3). Y en O Pelouro la jornada comienza con la asamblea, en la que se presentan propuestas, actividades y proyectos, y se deciden los que se realizarán durante la jornada; pero además se proporciona toda la información: 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 Paideia, cuando no hay acuerdo en el grupo, la asamblea también es el cauce para decidir qué se quiere hacer entre distintas opciones.

En Clisthène una instancia clave para el aprendizaje de la democracia lo constituye el grupo de tutorado. En éste el alumnado tiene la palabra, es una instancia donde se aprende a tomar la palabra en público, a argumentar, a decidir, a criticar constructivamente. Cada grupo está compuesto por doce alumnos y alumnas de edad diferente de todas las clases y una persona adulta es responsable de un grupo. Se reúne semanalmente, con un orden del día, para hacer un balance de la semana, proporcionar informaciones y debatir temas, reflexionar colectivamente, hacer propuestas y tomar decisiones. Es también una instancia de cooperación, donde el alumnado mayor ayuda al más pequeño.

El currículum se concreta a partir de los intereses, deseos, necesidades, preocupaciones, e inquietudes del alumnado, combinándose el trabajo individual y colectivo. Por ello, los tiempos y los espacios son flexibles y diversos, no existe una homogeneización en el ritmo de aprendizaje para el desempeño de actividades, y la elección de éstas es posible para favorecer la autonomía y la libertad.

En este sentido, en el Instituto Experimental de Saint-Nazaire, que tiene como objetivo ampliar los aprendizajes más allá de los saberes instituidos, el alumnado decide en qué actividades pedagógicas (talleres, trabajos dirigidos por el equipo docente, trabajos organizados y gestionados por alumnas y alumnos, y debates abiertos al público sobre cuestiones de sociedad, organizados también por el alumnado) implicarse, actividades que han sido programadas conjuntamente con el profesorado, y en qué nivel inscribirse. En el Instituto Autogestionado de París es libre asistir a los cursos, proyectos, talleres, etc.

Esto es posible porque los agrupamientos se realizan según intereses, afinidades y objetivos, no siendo la edad el criterio para establecer grupos homogéneos, ya que la diversidad potencia el aprendizaje y la enseñanza y favorece la cooperación. Aspectos que también se pueden observar en O Pelouro, en Ojo de Agua, en Paideia, en Sudbury Valley... En este último centro, cuando la gente tiene un interés común se agrupan en torno a las Corporaciones Escolares, las cuales se aprueban en la Asamblea Escolar. Éstas 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.

Ojo de Agua aprovecha la curiosidad espontánea de niños, niñas y jóvenes como camino por el que se inician nuevos aprendizajes, dándoles la posibilidad de tomar sus propias decisiones respecto a qué hacer en cada momento, con quién, cómo y durante cuánto tiempo. Las personas adultas no

intervienen a no ser que haya una demanda expresa o por razones de seguridad. No hay un currículum predeterminado, cada persona ha de construir el suyo propio. Esto mismo sucede en Sudbury Valley, donde se diferencia entre aprendizaje y clases. El primero es 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, quien 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 tienen 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. En esta escuela, si bien existe un horario de apertura, el estudiantado puede permanecer más tiempo, ir los fines de semana o durante vacaciones si así lo desea y lo decide, solo tiene que coger las llaves. En ambas, como en el resto de las alternativas democráticas, libertad, responsabilidad, respeto y apoyo son aspectos básicos.

Todos estos centros democráticos 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, utilizando todos los recursos materiales y humanos que existen tanto en las escuelas como en las comunidades.

Los grupos interactivos es una metodología empleada en el centro *Ramón Bajo*. El constructivismo también está presente en estas escuelas, donde el alumnado tienen un papel activo en su propio proceso de aprendizaje, que le permite descubrir, probar, explorar, ensayar y transformar, ya que se persigue potenciar la significatividad y relevancia del mismo y el desarrollo integral. En la Escuela Libre Paideia el trabajo realizado “*va encaminado a desarrollar la autonomía no solamente personal y afectiva, sino también intelectual para autodeterminarse y autogestionarse*” (MARTÍN LUENGO, 1999: 8). En el colegio público Trabenco se aprende investigando, con el objetivo de formar personas con recursos, autónomas, reflexivas y capaces de aprender por sí mismas, utilizando, como ya hemos apuntado, distintos tipos de agrupamientos (homogéneos, heterogéneos, intra e interciclos e interniveles) en talleres, rincones o temáticas y proyectos. Estos agrupamientos, intra e interciclos, los encontramos también en Clisthène, y en Vitruve es bastante frecuente el trabajo por ciclos por lo que hay dos personas adultas en una clase.

Estas metodologías (talleres, rincones, proyectos) son empleadas en las distintas alternativas pedagógicas. En el caso de Vitruve los proyectos pueden implicar a todo el centro, a una clase o varias durante todo el año escolar, o pueden ser proyectos de más corta duración en función de las necesidades y donde el alumnado asume diferentes papeles (coordinador, mediador, ludotecario, etc.). Normalmente los proyectos son propuestos por las personas adultas, pero la construcción de los mismos se hace con el alumnado, se van tomando decisiones al mismo tiempo que se avanza en los proyectos, mientras que los talleres se realizan según necesidades. En el colegio Clisthène un tercio del tiempo se dedica al trabajo disciplinar, otro tercio a proyectos interdisciplinarios, y el otro tercio a talleres que cubren la formación deportiva, artística, musical, tecnológica, etc. Dichos talleres son propuestos por el equipo pedagógico, algunos son de carácter obligatorio y otros opcionales.

Además, en estas experiencias los aprendizajes se vinculan con la vida cotidiana del alumnado, hay una apertura al medio, una interrelación con el entorno que les rodea, con el objetivo de que las experiencias de aprendizaje tengan sentido. Por ello en Trabenco el currículum es abierto y flexible para que niños y niñas puedan construir y reconstruir el conocimiento necesario para desenvolverse en su vida cotidiana; e integrado, centrado, además de en la realización de proyectos, en la resolución de problemas, preguntas e intereses cercanos, siendo frecuentes las salidas pedagógicas a lo largo del curso escolar. Paideia es una escuela vivencial y experiencial, donde la educación crítica cobra gran importancia para impulsar el cambio, considerando que la educación libre ha de ser creadora, problematizadora, dialógica, concientizadora y participativa (MARTÍN LUENGO, 2006). Del mismo modo, en Trabenco se potencia la actitud crítica del alumnado hacia el mundo que le rodea, para analizarlo y actuar críticamente en los diferentes contextos de forma constructiva (PROYECTO EDUCATIVO C.P. TRABENCO, 2007).

La evaluación en estos centros es formativa. Así, en O Pelouro al finalizar cada proyecto de estudio se realiza una autoevaluación para observar la evolución o no del aprendizaje de cada persona. Los resultados de la jornada de trabajo son expuestos al final de la misma para enriquecer a todo el grupo. Paideia realiza asambleas de exposición para comunicar a otras personas lo que han aprendido, y practica la coevaluación. En el Instituto Experimental de Saint-Nazaire, las personas que se han

agrupado en torno a un taller –cuya duración es quincenal– para investigar una temática, se reúnen transcurrida la primera semana y a la finalización del mismo para compartir e intercambiar su trabajo, hacer un balance crítico, analizar el método de trabajo, las dificultades encontradas, etc.; también puede presentarse el trabajo a todo el colectivo. En Clisthène se realiza autoevaluación, coevaluación y evaluación del equipo pedagógico. Las sesiones de evaluación trimestral se desarrollan en presencia del alumno o alumna en cuestión, de los delegados de clase y del grupo de tutorado, y de *padres delegados*. En Trabenco participan también las familias y el alumnado, y se realiza utilizando distintas informaciones obtenidas de diferentes fuentes –observación de las distintas actividades realizadas en los diferentes contextos, diarios de alumnado y docentes, entrevistas a las familias y a niños y niñas, de las asambleas–.

En estas alternativas pedagógicas cambia también la organización y la función del profesorado, pasando a ser colaborador, mediador y facilitador del aprendizaje, y no mero transmisor de información. Es un guía de las distintas actividades, no presentando el conocimiento como algo acabado y cerrado; crea situaciones para mantener viva la curiosidad del alumnado, y posibilita experiencias diversas que propicien la reflexión, la exploración, el descubrimiento, la imaginación y la creatividad. Es productor del currículum y no reproductor del mismo, realizando procesos de reflexión en la acción. Además, como ya hemos señalado, realiza tareas de gestión de centro, procesos de investigación y de reflexión individual y colectiva, ya que el trabajo colaborativo es de gran importancia. Además, en las experiencias francesas el tiempo de trabajo docente también incluye tiempo para la formación.

La valoración de la diversidad se hace patente diariamente en estas alternativas pedagógicas en su consideración a los diferentes intereses, necesidades, deseos, etc.; son centros abiertos, plurales e inclusivos, que aceptan radicalmente las diferencias. Destacamos aquí a O Pelouro, donde la existencia y peculiaridades de cada uno tienen cabida en el respeto al ritmo de desarrollo y aprendizaje de cada persona. La equidad también caracteriza las relaciones en la Escuela Libre Paideia, en la cual la cuota está en función del poder adquisitivo de las madres y de los padres. La igualdad también está muy presente en el ideario y en el día a día de Paideia, en la que se *“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), concienciando social y políticamente.

Valoran la participación y la colaboración real de madres y padres y otras personas de la comunidad. En el centro Ramón Bajo existe una amplia participación de voluntariado, y una figura clave es el asesor externo que sugiere actuaciones y las coordina con otras experiencias similares. En Vitruve las familias y docentes trabajan conjuntamente en comisiones (democracia, *clases verdes*, barrio, proyectos, investigación...), las cuales son espacios de colaboración y de reflexión conjunta. Al igual que en Clisthène, donde las familias participan en los talleres en el tiempo de acogida matinal²⁶ junto con el alumnado responsable, en encuentros programados e informales. En Trabenco y Sudbury Valley las madres y los padres participan en las clases, en los talleres...

3. Algunos límites para la emancipación y la transformación social

Como hemos visto en el punto anterior, las distintas alternativas pedagógicas construyen y desarrollan la democracia, digamos, en diferentes niveles, referidos a la participación y toma de decisiones –en relación a la gestión de la escuela, pero fundamentalmente en el aspecto más pedagógico, el cual no es un ámbito de decisión colectiva donde alumnado y comunidad puedan participar, aunque sí elegir–, y también respecto a la concienciación de la realidad para su transformación social²⁷; no se aborda el conocimiento desde esta perspectiva. Si bien estos aspectos no forman parte de muchas de las alternativas pedagógicas democráticas, en gran medida al no contemplar la educación como un proyecto político, no estando entre sus prioridades cuestionarse al servicio de qué intereses económicos, políticos y sociales está el conocimiento que se aborda y a qué grupos beneficia a costa de marginar e invisibilizar a otros. Para nosotras estos aspectos no se pueden

²⁶ Tiempo de acogida, de 8h 15' a 9h de la mañana, durante el cual las personas responsables preparan el desayuno para quienes lo desean, y el alumnado decide cómo emplear este tiempo. Es un tiempo de adaptación para empezar la jornada escolar.

²⁷ Somos conscientes que para la transformación social no basta con cambiar los centros educativos. Afirmar lo contrario sería aceptar que la institución educativa es la responsable del orden social imperante. Pero sí estamos convencidas de su potencia para propiciar el cambio cuando se conecta con la estructura social, política y económica.

desligar al ser la educación un acto político; otra cosa bien distinta es que se tenga consciencia de ello. Como diría Freire (2001: 140), “*no es posible separar la política de la educación, el acto político es pedagógico y el pedagógico es político*”. Por tanto, entendemos la educación desde su opción liberadora (FREIRE, 1975), como un acto para problematizar la realidad, para la emancipación crítica, si realmente queremos potenciar la igualdad, la libertad y la justicia social.

Las alternativas pedagógicas democráticas potencian la igualdad, la libertad y la justicia en el alumnado mientras transcurre su vida escolar. Pero éste forma y, en un futuro, formará parte de otras instituciones –educativas, familiares, etc.– y se incorporará al mercado laboral; espacios radicalmente distintos, dominados por el capitalismo y el patriarcado, y niños, niñas, jóvenes y adolescentes no habrán adquirido el conocimiento como una herramienta para la comprensión de los mecanismos de dominación y opresión, con lo cual será fácil actuar en la vida cotidiana reproduciendo inconscientemente dichos mecanismos; aunque al mismo tiempo sean personas más autónomas, responsables, comprometidas, solidarias, etc.

Otro de los límites para la emancipación y transformación social es la falta de conexión con la educación no formal, con otros centros educativos, con las universidades, los partidos políticos, los sindicatos, las asociaciones, otras instituciones, etc. Es decir, la ausencia de red, de un desarrollo rizomático, dificulta y paraliza el cambio, y limita la educación en una ciudadanía participativa y crítica.

4. La construcción de un proyecto político educativo comunitario para la transformación social y para una ciudadanía activa y crítica

Romper los límites y asumir la educación como un acto en y para la emancipación, que tiene como fin la libertad, la igualdad y la justicia social construidas sobre la base y desde una ciudadanía crítica y activa, implica no acotar el cambio a los proyectos educativos de centros con la apertura de estos en un doble sentido: hacia dentro, impulsando y posibilitando la participación de la comunidad escolar en el contexto educativo, reconociendo su capital cultural, siendo receptivos hacia sus propuestas; y hacia fuera, utilizando todos los recursos disponibles de la ciudad y participando en actividades socioculturales. Esto es importante, pero no suficiente para promover un cambio social real, puesto que no hay vinculación de la educación con la experiencia, considerando ésta como la totalidad de relaciones de las personas con su ambiente (DEWEY, 2004). Esta conexión implica tomar en consideración que niños, niñas, adolescentes, jóvenes y gente adulta forman parte de una pluralidad de grupos, instituciones, asociaciones, etc. manifestadas en el barrio, en la comunidad. No negar esta experiencia significa que el barrio es el punto de partida, el tema propio de la educación. Por tanto, se hace necesario un Proyecto Educativo de Barrio, de Comunidad, creado colectiva y conjuntamente (instituciones, asociaciones de diferente índole, instancias, colectivos no asociados, etc.) para la apropiación de éste con significados compartidos. Es decir, dicho proyecto se elaborará a través de la construcción y desarrollo de una democracia comunitaria, creada sobre condiciones reales, que permitirá “*construir colectivamente el empoderamiento comunitario, endógeno y participativo*” (CALLE, 2011: 37). Dicho empoderamiento posibilitará la reconstrucción del espacio público, la base social desde la que será posible la concienciación de la realidad y la acción crítica sobre ella, es decir, educarnos en ciudadanía.

Para iniciar esta construcción de democracia comunitaria en la realización de un proyecto educativo de barrio²⁸ es básico crear un espacio común²⁹, de encuentro de las distintas instituciones, organizaciones, asociaciones, etc. que se ubican en él para el análisis, discusión, toma de decisiones y acción ante sus problemáticas, necesidades, deseos, objetivos, etc., partiendo de sus condiciones y condicionantes (local, históricas, sociales, económicas, políticas y profesionales), para el logro de los *procomunes* –“*aquellos bienes, vínculos y reglas compartidas (y compartibles) que facilitan la satisfacción colectiva de todos (y para todos) de nuestras necesidades básicas*”– (CALLE, 2011: 38). Por tanto, dicha construcción posibilitaría un espacio de *libertad pública*, es decir, “*la libertad como plena liberación de los miembros de la comunidad, como el derecho a participar en la decisión conjunta del destino común*” (BAUMAN, 2007: 243). Esta decisión conjunta será la que guíe las acciones de los distintos colectivos, instancias, instituciones, etc. Y centrándonos en la educativa, ésta sería el punto de partida, ésta definiría la transversalidad de los procesos de enseñanza–aprendizaje, donde

²⁸ Las universidades pondrían y producirían conocimientos al servicio de éste.

²⁹ En este mismo espacio se establece y se decide su forma de funcionamiento, teniendo en cuenta que no puede producir efectos contrarios a los que manifiesta defenderse (ADAMOVSKY, 2011).

conjuntamente con la comunidad se diseña, planifica y actúa, guiada por procesos de investigación acción participativa y crítica, concretándose para el cambio del barrio en el aprendizaje servicio, ambos políticamente emancipatorios. Esto permitiría al alumnado una comprensión contextual del conocimiento (GOODMAN, 2001), es decir, entendería que éste tiene un valor de uso para influir y transformar el espacio público. Al mismo tiempo, tendría la oportunidad de experimentar el impacto que sus acciones pueden provocar en la comunidad.

El Proyecto Educativo de Barrio pensado para su transformación puede constituir, al mismo tiempo, una *interfase* autónoma (ADAMOVSKY, 2011) para un cambio social de lo instituido. Es decir, permitiría articular lo educativo con lo social para posteriormente articularlo con lo político. Además, el Proyecto Educativo de Barrio posibilitaría también una educación expandida³⁰, es decir, la educación no quedaría limitada al ámbito académico-institucional, rompiendo los muros de la institución educativa.

5. Referencias bibliográficas

- ADAMOVSKY, EZEQUIEL (2011). “Problemas de la política autónoma”. En ÁNGEL CALLE (ed.), *Democracia radical*. Barcelona: Icaria, 99–128.
- BAUMAN, ZYGMUNT (2007). *Libertad*. Buenos Aires: Losada.
- BERNARD, RÉGIS; CLOSQUINET, JEAN-PAUL & MORICE, FRANÇOIS (2007). *Chronique ordinaire d'un lycée différent*. París: L'Harmattan.
- BOLÍVAR, ANTONIO (2002). “Nuestra propuesta de educación democrática”. *Cuadernos de Pedagogía*, 317, 53–56.
- BOUMARD, PATRICK & COHN-BENDIT, GABY (1995). “L'autogestion ou l'institutionnel entre le politique et le pédagogique”. En PATRICK BOUMARD & AHMED LAMIHI (dir.), *Les pédagogies autogestionnaires*. Ivan Davy, 249–266.
- TRABENCO, C. P. (1988). “Una casa sin aristas”. *Cuadernos de Pedagogía* 158, 24–25.
- CAHIERS PÉDAGOGIQUES (2009). *Clisthène, un collège de la réussite et du plaisir*. Dossier, 1–77.
- CALLE, ÁNGEL (2011). “Aproximaciones a la democracia radical”. En ÁNGEL CALLE (ed.), *Democracia radical*. Barcelona: Icaria, 15–51.
- CARBONELL, JAUME (1979). “Colegio Trabenco”. *Cuadernos de Pedagogía* 51, 21–24.
- CASTORIADIS, CORNELIUS (2005). *Escritos políticos. Antología*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- CASTRO SÁNCHEZ, LOURDES & HERRERO GARCÍA, PEDRO (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://www3.uva.es/aufop/publica/revelfop/v1n1lcs.htm>
- CÉDELLE, LUC (2008). *Un plaisir de collègue*. Le Seuil.
- COLECTIVO PAIDEIA (1985). *Paideia. Una escuela libre*. Madrid: Ziggurat.
- COMUNIDAD EDUCATIVA VITRUBE (2008). *Les commissions de Vitruve*.
- CONTRERAS DOMINGO, JOSÉ (2002). “Más allá de la integración”. *Cuadernos de Pedagogía* 313, 47–78.
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (1983). “El Pelouro. Un mundo para niños”. *Cuadernos de Pedagogía* 107, 57–60.
- DEWEY, JOHN (1998). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- DEWEY, JOHN (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- ELBOJ, CARMEN; PUIGELLÍVOL, IGNASI; SOLER, MARTA & VALLS, ROSA (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.

³⁰ Concepto utilizado por Zemos98. Para este equipo una educación expandida excede los límites institucionales, metodológicos y temáticos tradicionales. “La educación puede suceder en cualquier momento, en cualquier lugar”. <http://www.zemos98.org/>

- ELMAN, BERNARD (1995). “Le lycée autogéré de Paris et la libre fréquentation”. En PATRICK BOUMARD & AHMED LAMIHI (dir.), *Les pédagogies autogestionnaires*. Ivan Davy, 105–122.
- FREIRE, PAULO (1975). *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el mundo rural*. Argentina: Siglo XXI.
- FREIRE, PAULO (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- GARCÍA GÓMEZ, TERESA (2004). “El turno de la educación dominada”. *El Nudo de la Red*, 3–4, 3–7 (Monográfico sobre Alternativas Pedagógicas).
- GOODMAN, JESSE (2001). *La educación democrática en la escuela*. Sevilla: Cooperación Educativa.
- GOODMAN, JESSE (2008). “Educación para una democracia crítica”. En FÉLIX ANGULO ET AL., *Educación, justicia y democracia en las instituciones educativas*. Sevilla: Cooperación Educativa, 109–142.
- GREENBERG, DANIEL (2003). *Por fin, libros. Educación democrática en Sudbury Valley School*. Alicante: Marién Fuentes & Javier Herrero.
- GUARRO, AMADOR (2002A). “Reconstruir la escuela”. *Cuadernos de Pedagogía*, 317, 57–60.
- GUARRO, AMADOR (2002B). *Currículum y democracia*. Barcelona: Octaedro.
- GUARRO, AMADOR (2005). “La transformación democrática de la cultura escolar: una respuesta justa a las necesidades del alumnado de zonas desfavorecidas”. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 9, 1. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2304478>
- IBEIRA, TERESA & DE LLAUDER, JUAN (1984). “Hacia la integración integral”. *Cuadernos de Pedagogía*, 120, 37–43.
- ILLICH, IVAN (1974A). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.
- ILLICH, IVAN (1974B). *La convivencialidad*. Barcelona: Barral.
- JAUSSI, M^a LUISA & LUNA, FRANCISCO (2002) (coords.). “Experiencias de éxito”. *Cuadernos de Pedagogía*, 316, 39–67. (Tema del mes: Comunidades de Aprendizaje).
- KOCH, G. (1995). “Prácticas de innovación. Experiencias en el Pelouro”. *Revista de la Facultad de Educación de Santiago de Compostela*.
- L'ÉQUIPE VITRUBE (1995). “Autogestion, cogestion, digestion”. En PATRICK BOUMARD & AHMED LAMIHI (dir.), *Les pédagogies autogestionnaires*. Ivan Davy, 171–189.
- LUNA ARCOS, FRANCISCO & JAUSSI, M^a LUISA (1998). “C.P. ‘Ramón Bajo’ de Vitoria–Gasteiz. Una comunidad de aprendizaje”. *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 36–44.
- MADIOT, PIERRE (1995). “Le lycée expérimental de Saint–Nazaire. De l'autogestion à la cogestion en matière de pédagogie”. En PATRICK BOUMARD & AHMED LAMIHI (dir.), *Les pédagogies autogestionnaires*. Ivan Davy, 149–169.
- MARTÍN LUENGO, JOSEFA (1990). *Desde nuestra escuela Paideia*. Madrid: Madre Tierra.
- MARTÍN LUENGO, JOSEFA (1993). *La Escuela de la Anarquía*. Madrid: Madre Tierra.
- MARTÍN LUENGO, JOSEFA (1999). *Paideia, escuela libre. Enseñanza autogestionaria*. Badajoz: Paideia.
- MARTÍN LUENGO, JOSEFA & COLECTIVO PAIDEIA (2006). *25 años de educación libertaria*. Madrid: Villakañeras.
- Ojo de Agua, ambiente para niñ@s Un proyecto educativo no directivo*. (2001). Multicopiado.
- PANTANELLA, RAOUL (2003). “Reportage dans un collège expérimental: Clithène, ou l'innovation vécue”. *Actualité éducative*, 413–414. http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=115.
- Proyecto Educativo C.P. Trabenco*. (2000 y 2007). Multicopiado.
- Proyecto Inicial de Clithène*. (2002). “Collège lycée innovateur (et) socialisant (à) taille humaine (dans l') Education Nationale (et) Expérimental”. http://www.clithene.org/?page_id=22