

LA TRANSFORMACIÓN DEMOCRÁTICA DE LA CULTURA ESCOLAR: Una respuesta justa a las necesidades del alumnado de zonas desfavorecidas

Amador **Guarro Pallás**
Universidad de La Laguna

El proceso de reconstrucción democrática de la cultura escolar se plantea desde las siguientes ideas:

1. La transformación de la escuela, tal y como la conocemos actualmente, es un proceso inevitable porque el contexto social, político, económico y cultural así lo exige. Esa transformación puede producirse atendiendo a distintos intereses. Desde nuestro punto de vista, el más legítimo sería orientarla hacia una profunda reconstrucción democrática de su cultura.
2. Esa reconstrucción no sólo respondería a las demandas del contexto, también sería una respuesta justa al universo pluricultural que representa su alumnado, especialmente para aquél que proviene de zonas desfavorecidas. Lo que exige una explicación acerca de por qué esa reconstrucción la consideramos una respuesta justa.
3. La reconstrucción democrática de la cultura escolar exige dar respuesta a las siguientes cuestiones:
 - ¿Qué es una buena escuela?
 - ¿Qué entender por educación democrática?
 - ¿Qué características debería tener una escuela democrática?
 - ¿Cómo se puede llevar a cabo la reconstrucción democrática de la cultura escolar?

Lo que exigiría realizar una breve descripción del contexto en el que nos desenvolvemos; la descripción del alumnado más vulnerable; y la respuesta a las preguntas que aparecen formuladas en el apartado número tres. Como quiera que este texto debe tener una extensión limitada, nos vamos a centrar sólo en algunas de estas cuestiones. Así, hemos dedicado un apartado al contexto; otro, a la identificación y descripción del alumnado vulnerable; un tercero a la explicación de la injusticia que sufre en la escuela actual el alumnado más desfavorecido y, en esa medida, por qué la reconstrucción democrática de la cultura escolar es una respuesta justa a las necesidades de ese alumnado; y un cuarto, y último, apartado a la caracterización de una escuela democrática.

EL CONTEXTO SOCIAL, POLÍTICO, ECONÓMICO Y CULTURAL

De entre todos los problemas que se están generando como consecuencia de la globalización, o de la condición postmoderna de nuestra sociedad (si se prefiere), queremos destacar dos que acapararan nuestra atención de forma especial y, creemos, tienen una importancia específica, de primer orden, sobre todo en relación con aspectos muy cualitativos de la educación. Nos referimos a (1) al papel de la escuela en este mundo globalizado y (2) las identidades culturales. En este breve texto nos vamos a referir al primero de ellos.

Quizás deberíamos decir «los posibles escenarios de la escuela en los países inmersos en la globalización», porque uno de los efectos de esta situación es pensar que todos los países se encuentran en la misma posición frente al fenómeno globalizador. Debemos partir de la base de que no todos los países están igualmente globalizados, ni todos los países afrontan los efectos de la globalización desde las mismas posiciones, lo que seguramente les complicará aún más las cosas. Así, la agenda en las políticas educativas de los países más pobre o en vías de desarrollo, que no han conseguido acercarse ni por asomo a los parámetros básicos de calidad educativa (por ejemplo, la universalidad de la educación), o, de manera más general, siquiera construir un sistema educativo moderno, no tiene mucho que ver con los problemas que vamos a considerar desde la perspectiva de

los más desarrollados y que tienen un papel activo en el proceso de globalización, o de los que seguimos su estela, para bien o para mal.

En cualquier caso, para nosotros el papel de la escuela es un asunto que nos debe preocupar porque las coordenadas desde las que se construyó la escuela que tenemos han cambiado, o están cambiando, de forma rápida y radical. Efectivamente, podemos decir que la escuela se encuentra ante una grave crisis de identidad, agudizada si cabe por la globalización, si bien las raíces de esta crisis son más profundas y vienen operando desde hace mucho tiempo. Tal es la situación que no estamos hablando de un problema de eficacia, que se podría resolver mediante una mejora técnica, sino de legitimidad. La escuela, en su época más brillante de la primera modernidad ilustrada, surge en un contexto de certezas (fabricación de la ciudadanía, integración social y laboral de los ciudadanos, socialización metódica), que se ve sustituido (años sesenta) por un conjunto de promesas (movilidad social e igualdad de oportunidades), que fueron malogradas en su día y la abocaron a su actual incertidumbre.

Curiosa y paradójicamente, esa crisis, sobre todo a partir de los años sesenta, ha ido pareja al aumento de su democratización, pues ha puesto al descubierto que no sólo era incapaz de lograr la promesa de la igualdad de oportunidades, sino que se ha desvelado también, en toda su crudeza, su papel crucial en la reproducción de las desigualdades sociales y culturales que prometía combatir. Sin embargo, los análisis posteriores han puesto de manifiesto los mecanismos de esa reproducción y, al tiempo, los del fracaso escolar asociado a ella. Por otra parte, la imagen de la institución escolar como «máquina de integración social» a través de una «socialización metódica», como diría Durkheim, también se está viniendo abajo debido al contexto de desinstitucionalización de los procesos de socialización que se están produciendo: «El fenómeno de mayor envergadura consiste en la desinstitucionalización de los procesos de socialización. Ni la escuela, ni la familia, ni las iglesias pueden ser consideradas instituciones en el sentido clásico. Son más bien cuadros sociales en los que los individuos construyen sus experiencias y se forman, así, como sujetos»¹. La socialización y la autonomía, han sido uno de los pilares de la educación y la escuela democráticas, es decir, al tiempo que se integra (socialización) en el mundo cultural y social, se consigue una autonomía moral o racionalidad autónoma (pensar por sí mismo).

Pero estos pilares sobre los que se asentaba la escuela, como señala la sociología moderna, están empezando a dejar de funcionar y los procesos de socialización ya no van parejos a los de subjetivación. Por una parte, la escuela no es capaz de socializar adecuadamente, y, además, en ese intento lo que sí está consiguiendo es la reproducción de los sistemas sociales. La socialización adecuada se refiere tanto a la interiorización de las normas, que permiten al individuo integrarse en una sociedad determinada, como a la capacidad de actuar autónomamente. Pero esa tesis está hoy cuestionada porque, en un contexto de desinstitucionalización la construcción moral de los individuos ya no vendría dada por la interiorización de la autoridad moral de las normas, que no es reconocida por sí misma; y el proceso de subjetivación se ha disociado del de socialización, de tal forma que los individuos, en ausencia de modelos prescriptivos, actúan ante cada situación social según los modelos que ellos mismos se fabrican a partir de sus propias experiencias y relaciones. Lo más preocupante de esta situación es que ese mundo de la escuela clásica (la escuela como institución socializadora) ya sólo funciona para los sectores sociales que se encuentran en lo alto de la pirámide social o insertados debidamente en las redes sociales, a pesar de las tensiones que surgen entre las normas de la institución y las de la cultura juvenil, pero excluye al resto de la ciudadanía, que representa la mayoría social, porque en su caso la tensión resulta insoportable.

Esta situación hace que la docencia se convierta en una tarea penosa, para la que el profesorado no ha sido preparado ni técnica, ni moral, ni ideológicamente, porque las reglas del juego (de cuando el profesorado era estudiante) han cambiado y no se acepta el nuevo contexto: «En las condiciones actuales, los agentes pedagógicos no tienen garantizada en la escuela el respeto y el

¹ Dubet, F. y Martucelli, D. (2000): *¿En qué sociedad vivimos?*, Buenos Aires: Losada, pp. 18-19

reconocimiento de los jóvenes. Pero la autoridad pedagógica, entendida como reconocimiento y legitimidad, sigue siendo una condición estructural de la eficiencia de toda acción pedagógica. El problema es que hoy el maestro tiene que construir esa legitimidad entre los jóvenes y adolescentes. Para ello debe recurrir a otras técnicas y dispositivos de seducción. Trabajar con adolescentes requiere una nueva profesionalidad que es preciso definir y construir»² Y todo ello se agrava aún más porque el proceso de desinstitucionalización también alcanza a la familia, que parece no estar en condiciones de ofrecer la correspondiente educación moral y cívica, afectividad, etc., por lo que se obliga a la escuela, en una especie de delegación salvaje de responsabilidades (o al menos una dimisión de sus funciones educativas), a convertirse en una institución total que debe asumir tanto la socialización primaria (tradicionalmente a cargo de la familia) como la secundaria, para la que estaba concebida. Evidentemente, esa nueva institución total que ahora se demanda está por construir, y, en cualquier caso, deberá hacerse sobre una nueva concepción del proceso de socialización en el que, además de un nuevo profesorado, se tendrán que ver comprometidos otros agentes sociales (medios de comunicación, la familia), si no queremos ofrecer de nuevo promesas que no se podrán cumplir.

Por otra parte, la globalización ha uniformado las agendas de las políticas educativas de los países globalizados y ha contribuido a generalizar la competitividad como mecanismo estelar de la calidad educativa, lo que está provocando una reestructuración (o, más correctamente, reconversión) de las escuelas. El problema es que en el río revuelto de la necesaria transformación de la escuela, la reestructuración, concebida desde una perspectiva neoliberal, pretende sustraer a la educación de la esfera pública para convertirla en un bien de consumo privado como una extensión más del mercado.

La OCDE (2001)³ ha dibujado los siguientes escenarios como consecuencia del proceso de reconversión de la escuela y del proceso de escolarización:

Mantenimiento del <i>status quo</i>	Re-escolarización	Desescolarización
1. Sistema escolar burocrático	3. Escuelas como centros sociales	5. Redes de aprendizaje y sociedad en red
2. Extensión del modelo de mercado	4. Escuelas como organizaciones que aprenden	6. Éxodo de profesores

El primer escenario, mantener la situación actual, puede suponer (1) insistir en la escuela como un sistema burocrático, cuyas deficiencias están suficientemente comprobadas; (2) dejar que sea absorbida por el mercado, como se pretende desde los intereses neoliberales. El segundo escenario, implica reestructurar o reconvertir las escuelas en dos direcciones: bien (3) como centros sociales, bien (4) como organizaciones que aprenden. Finalmente, se apunta un tercer escenario que aunque futurista no parece improbable, que supone el abandono de los procesos de escolarización tal y como los conocemos, sustituyéndolos por redes de aprendizaje y sociedad en red, o porque el profesorado se ha dispersado en múltiples escenarios o han ido desapareciendo como profesión. Si se va a resolver entre estos escenarios la necesaria transformación de la escuela, en nuestra opinión el primero y el segundo son probables pero no deseables; el tercero y el cuarto serían probables y deseables; el quinto y el sexto son poco probables y menos deseables.

Si los escenarios deseables suponen optar por la re-escolarización (reconversión, transformación de las escuelas), sería conveniente perfilar las bases sobre las que se debe producir ese proceso porque la ofensiva neoliberal por imponer el segundo escenario, y su modelo de hombre, (un ciudadano privatizado, responsable, dinámico: el consumidor), no va a cejar. Desde nuestro punto de vista, y suponiendo que se evite la extensión del mercado a la escuela, existe otro dilema que aún está por resolver, y tiene que ver con el papel de la escuela en la construcción de una nueva identidad cultural, que debería dar respuesta al creciente multiculturalismo de nuestras sociedades (huyendo de

² Tedesco, JC y Tenti Fanfani, E. (2002): *Nuevos tiempos y nuevos docentes*, Instituto Internacional de Planificación de la Educación. On-line: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar>, p. 12

³ OCDE (2001): *Schooling for tomorrow: What school for future?* Paris: OCDE.

la tentación de trasladar miméticamente el discurso multicultural norteamericano), lo que obligará a repensar el currículum entre la tensión de dar respuesta a las demandas de currículos diferenciados según cada cultura y la de mantener un currículum común. Así, la lógica cívica de cultura compartida, en la que se basa la idea de escuela pública, surgió de la integración de las diversas identidades para la creación de una identidad cultural común y tenía en el territorio bien definido de las naciones su marco de actuación. Ahora debe avanzar en el proceso de reconstrucción de la escuela hacia una inclusión de las diversas identidades al tiempo que se las reconoce y respeta, que sería la base de una renovada ciudadanía democrática.

EL ALUMNADO MÁS CONFLICTIVO ES TAMBIÉN EL MÁS VULNERABLE: FACTORES DE RIESGO

Es cierto que la conflictividad en los centros y aulas se está extendiendo poco a poco a todo tipo de alumnado, pero no lo es menos que hay un tipo de alumnado que sigue acaparando la atención en este sentido y es el que realmente preocupa a las comunidades educativas, especialmente al profesorado, porque en torno a él se originan y desarrollan los conflictos más frecuentes e incluso más llamativos (por ejemplo, las agresiones verbales y físicas). Nos referimos al alumnado más vulnerable, el que *acapara* el mayor número de factores de riesgo de fracaso escolar y en muchos casos, posiblemente, de futura exclusión social. Es lógico porque ese alumnado es el que menos identificado se siente con la cultura escolar.

Cuando hablamos de vulnerabilidad nos estamos refiriendo a una situación que, dependiendo de cómo se aborde, de qué respuestas se ofrezcan puede desembocar en un proceso de inclusión o de exclusión primero escolar y luego social. Y esa situación está determinada por una serie de factores de riesgo cuya presencia e influencia en el proceso de escolarización de gran parte de nuestro alumnado puede suponer su éxito o su fracaso a lo largo del proceso de escolarización. Revisando la literatura especializada (Smyth, 1999; Bynner, 1999; Evans y otros, 2000), hemos encontrado distintas propuestas de inventario de factores de riesgo. Hemos decidido adoptar la que Bynner (1999) realiza por ser más sistemática y exhaustiva, y producto del estudio de trece investigaciones longitudinales sobre el tema en cinco países (Dinamarca, Gran Bretaña, Nueva Zelanda, Suecia y Estados Unidos). Parece que las características más comunes en todos ellos, e independientemente del país estudiado, son las siguientes:

Factores propios del niño	Escasez de peso en el nacimiento, Discapacidades físicas y mentales Escasez de capacidad viso-motriz Desarrollo cognitivo precoz insuficiente Adquisición insuficiente de las competencias básicas (lectura y cálculo) Problemas caracteriales (hiperactividad, impulsividad y falta de atención, agresividad, ausencia de identificación con los modelos adultos de referencia) Absentismo Falta de autoestima
Factores económicos, materiales	Condiciones de existencia desfavorables Vivienda social en alquiler en una zona económicamente desfavorecida Vivienda superpoblada Necesidad de comedor gratuito Bajos ingresos familiares Clase social, o estatus socioeconómico, según la profesión de los padres.
Factores familiares	Nivel de estudios Interés manifiesto por el niño y sostén aportado por los padres Falta de ambición y de interés por el niño Relaciones familiares perturbadas, en particular entre los padres, y entre los padres y los niños, y la ruptura de la familia Ausencia de modelos adultos de referencia Falta de controles sociales Cambio de manos frecuente y ausencia de los padres

	Padre parado de larga duración Un solo padre Padres alcohólicos, toxicómanos o que tienen algún problema psiquiátrico
Factores escolares	Ninguna o poca pre-escolarización Malas condiciones de entrada en la escuela primaria Insuficientes relaciones entre la escuela y la familia Dificultades para encuadrar al niño en su grupo de edad Desinterés por la enseñanza presencial Población escolar surgida de la clase obrera Población escolar surgida de las ciudades Falta de seguimiento del progreso del niño

Los *factores propios del niño* o, simplemente, *individuales*, son un conjunto de características que atienden a tres ámbitos: uno, los factores que podríamos denominar «discapacidades físicas o mentales»; dos, «condiciones del nacimiento» (niños prematuros y con escaso peso), que presentan enfermedades respiratorias y cardiovasculares, y que, a largo plazo (si sobreviven) manifiestan problemas de aprendizaje (retraso en el lenguaje que dificulta la lectoescritura) y de comportamiento; y, tres, factores que tienen que ver con las condiciones de existencia en la primera edad (malnutrición) que implican problemas de aprendizaje: adquisición de las capacidades viso-motrices, y las adquisiciones cognitivas posteriores (vocabulario, lectura, escritura, cálculo). Además, estas condiciones de vida también se relacionan con problemas caracteriales o de personalidad (hiperactividad, impulsividad y falta de atención, agresividad, ausencia de identificación con los modelos adultos de referencia) que juegan un papel muy importante, a largo plazo, en la posibilidad de convertirse en delinquentes. Igualmente, esas condiciones son la causa más importante de las primeras manifestaciones de absentismo.

Los *factores materiales*, a menudo en interacción con los individuales, resulta muy difícil actuar directamente sobre ellos, por lo que sirven sobre todo para identificar a las poblaciones que requieren actuaciones inmediatas. Giran en torno a las malas condiciones de existencia, en zonas económicamente desfavorables, e incluyen, más exactamente, una vivienda social en alquiler y superpoblada y bajos ingresos familiares, lo que implica la necesidad de facilitar comedor gratuito a los niños. Los estudios longitudinales demuestran la influencia de la pobreza persistente sobre algunos factores de exclusión (bajos ingresos, embarazos precoces, depresiones, etc.). También muestran, en relación con la clase social, que las familias que se encuentran en lo más bajo de la escala social (estrato social bajo) tienen muchas posibilidades de tener hijos con riesgo de exclusión social.

Los *factores familiares* reseñados son quizás los que ponen de manifiesto más claramente el carácter dinámico de la exclusión, en el sentido de que habitualmente los padres que tuvieron una infancia caracterizada por esos factores, suelen reproducirla con sus hijos transmitiéndolos de generación en generación en un ciclo ininterrumpido de pobreza. De manera que estos factores quizás sean los de mayor capacidad predictiva y, en esa medida, los que mejor pueden ayudarnos a detectar situaciones de riesgo real de exclusión social.

Por último, los *factores escolares*, que para nosotros tienen un especial interés no sólo porque son las primeras manifestaciones claras de inicio de una secuencia de fenómenos que suelen acabar en la exclusión, también porque tienen que ver con la institución escolar y nos puede permitir avanzar en la comprensión del fenómeno en el período de escolarización y, sobre todo, en el tipo de actuaciones que podrían desarrollar las escuelas a lo largo de todo el período de escolarización obligatoria para que los demás factores de riesgo no sigan influyendo en esa secuencia que conduce a la exclusión. Más bien, la idea sería cómo la escuela, como servicio público, puede paliar sus efectos y capacitar a ese alumnado para acceder a las aptitudes básicas que hemos señalado. En este sentido, recogemos una conclusión muy interesante extraída de los estudios longitudinales consultados y avalada también por Schweinhart, Barnes y Weikart (1993) y Bailey (1997): parece ser que el efecto de la clase social sobre los resultados escolares del alumno no es decisiva y su influencia se produce de forma indirecta. Lo que realmente resulta decisivo es la capacidad de la familia para asegurar la preparación y el apoyo

necesarios al niño en relación con las expectativas de la escuela, de tal forma, que si bien las familias de clase media no tienen problemas para atender esas expectativas, las de clase baja encuentran muchas dificultades para hacerlo. Así, ocurre que si una familia de clase baja, desfavorecida, logra asegurar esa preparación y ese apoyo, a pesar de su precariedad económica, sus hijos no fracasarán necesariamente en el sistema educativo. Sin embargo, la mayoría de estas familias no tienen esa capacidad por falta de formación, de valoración de la cultura escolar, de interés por la formación de sus hijos, etc., puesto que eso mismo les ocurrió a ellos en relación con sus padres.

La presencia aislada de alguno de estos factores no suele constituir un riesgo cierto de desencadenamiento de un proceso de exclusión, habitualmente es necesario que interactúen varios de ellos para que se vea amenazado el desarrollo cognitivo y de su comportamiento. Por otra parte, debemos considerar que los factores de riesgo pueden estar asociados, o darse al mismo tiempo, a factores de protección, y son sus interacciones, en momentos concretos, o períodos prolongados, de la vida de los niños y en determinados lugares, lo que determinan la orientación que tendrá el desarrollo del niño. Los niños más vulnerables son los que no cuentan con unas relaciones familiares esenciales, es decir, el apoyo de sus padres en su formación, seguidos de los que sus padres están ausentes o sufren algún tipo de toxicomanía y tienen antecedentes penales. También los niños que padecen alguna discapacidad, unida a unas condiciones materiales difíciles, son también especialmente vulnerables.

En un estudio empírico que realizamos en un IES de Tenerife, en relación con este tema, obtuvimos los siguientes datos de los 83 alumnos adscritos a las medidas extraordinarias grupales de atención a la diversidad:

1. El grupo representa el 30% del total del alumnado de la ESO.
2. Este grupo de alumnos y alumnas es el que mejor representa la diversidad del alumnado del centro y el que está en verdadero riesgo de fracasar o abandonar el sistema por las dificultades que tiene para permanecer escolarizado, por ello, ha sido adscrito a medidas extraordinarias de atención a la diversidad.
3. En este grupo hay alumnado de los cuatro cursos de la ESO.

De ese alumnado obtuvimos información acerca de:

- Las características socioeconómicas de las familias del alumnado
- Las características culturales de las familias del alumnado
- La estructura familiar
- Las dificultades para la escolarización⁴

Si contrastamos la información obtenida con los factores de riesgo apuntados por Bynner (1999), se constata la presencia de los siguientes factores de riesgo:

Factores propios del niño	Desarrollo cognitivo precoz insuficiente Adquisición insuficiente de las competencias básicas (lectura y cálculo) Problemas caracteriales Absentismo Falta de autoestima
Factores económicos, materiales	Condiciones de existencia desfavorables Vivienda social en alquiler en una zona económicamente desfavorecida Vivienda superpoblada Necesidad de comedor gratuito

⁴ Entre las que se encuentran dificultades comportamentales, cognitivas, desinterés por los estudios, asistencia al centro, personalidad, familiares y las dificultades durante la escolarización previa (es decir, en primaria), que incluyen, a su vez y de nuevo, las comportamentales, los hábitos de salud e higiene, las cognitivas, el desinterés por el estudio, la asistencia al centro y problemas de personalidad.

	Bajos ingresos familiares Clase social, o estatus socioeconómico, bajo.
Factores familiares	Nivel de estudios de los padres bajo (la mayoría no concluyó la EGB) Falta de interés manifiesto por el niño y, en muchos casos, del suficiente sostén aportado por los padres Falta de ambición y de interés por el niño Relaciones familiares perturbadas, Ausencia de modelos adultos de referencia Falta de controles sociales Cambio de manos frecuente y ausencia de los padres Padre parado de larga duración Un solo padre (normalmente la madre) En algunos casos, padre alcohólicos o toxicómano
Factores escolares	Ninguna o poca pre-escolarización Malas condiciones de entrada en la escuela primaria Insuficientes relaciones entre la escuela y la familia Dificultades para encuadrar al niño en su grupo de edad Desinterés por la enseñanza presencial Población escolar surgida de la clase obrera Población escolar surgida de los suburbios de la ciudad Falta de seguimiento del progreso del niño

Como puede comprobarse, se dan prácticamente todos los factores de riesgo en el conjunto de la muestra estudiada. Los factores que no aparecen es porque no hemos podido obtener la información necesaria para confirmarlos, no tanto porque no estén presentes.

LA CONFRONTACIÓN CULTURAL COMO UNA EXPLICACIÓN PLAUSIBLE DEL FRACASO ESCOLAR DEL ALUMNADO MÁS VULNERABLE.

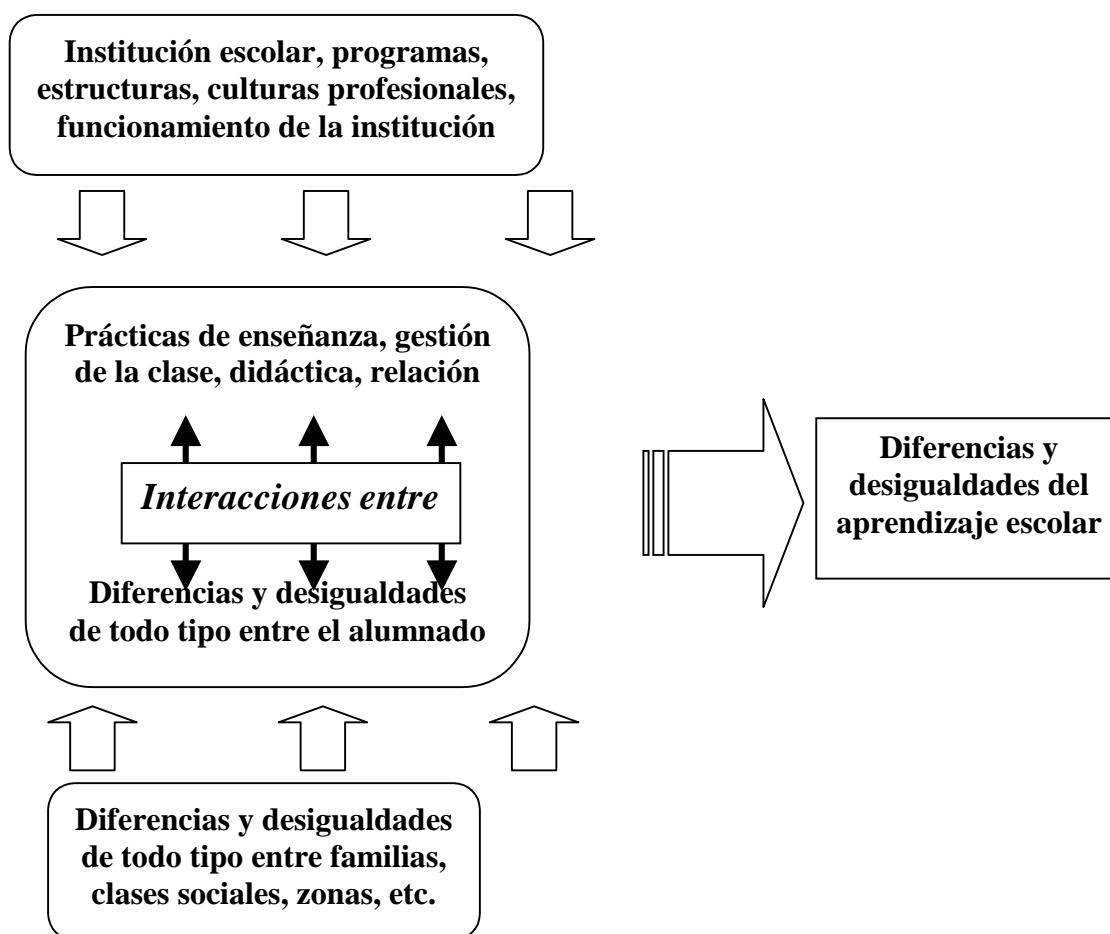
La hipótesis de la confrontación cultural que manejamos en este estudio, podría enmarcarse en un enfoque cultural más amplio para comprender lo que ocurre en las escuelas, lo que supone «descender a los intercambios subterráneos de significados que se producen en los momentos y en las situaciones más diversas e inadvertidas de la vida cotidiana de la escuela. Las diferentes culturas que se entrecruzan en el espacio escolar impregnan el sentido de los intercambios y el valor de las transacciones simbólicas en medio de las cuales se desarrolla la construcción de significados de cada individuo» (Pérez Gómez, 1998: 16).

Somos conscientes de que cualquier explicación del fracaso escolar que no incluya todas las dimensiones pertinentes siempre será una aproximación parcial al tema. En este caso, es cierto que nos hemos centrado en una sola dimensión como eje de la explicación, aunque incorporamos algunos aspectos de otras dimensiones cuando reflexionemos acerca de las alternativas a ese problema. Nos interesa enfatizar esta dimensión, y las culturas que implica, porque es sobre la que mayor responsabilidad tenemos los docentes y los demás profesionales de la educación, y la que nos ofrece un espacio de trabajo lo suficientemente esperanzador como para sustraernos al pesimismo y al mecanicismo de los enfoques que insisten exclusivamente en la función reproductora de las desigualdades sociales que ejerce la escuela consciente o inconscientemente, de acuerdo con las posiciones mantenidas por autores muy significativos empeñados en superar esta situación (Giroux, 1997; Perrenoud, 1999a y b). Lo que no significa que desconozcamos la influencia de las macro y meso políticas educativas sobre la generación de confrontaciones en forma de barreras selectivas.

Una vez contextualizada y delimitada, vamos a exponer en qué consiste la confrontación cultural. Tal y como la plantea Perrenoud (1998), se basa en la siguiente argumentación.

El currículum en general, y el correspondiente al período de escolarización obligatoria en particular, ha estado definido históricamente a partir de la concepción de la cultura y de la enseñanza de las clases dominantes; el currículum se encontraba, y aún se encuentra, bajo el control de esos grupos sociales que hacen de sus propios valores, conocimientos y de su propia relación con el conocimiento el modelo de LA CULTURA «general». Esta situación implica que el camino que ha de recorrer cada alumno para apropiarse de la cultura escolar no es exactamente el mismo, pues depende de dónde se sitúe cada uno cuando inicia el proceso de escolarización: si en la prolongación de la cultura familiar (caso del alumnado de clase alta y media), o en la lejanía de una cultura «extranjera», es decir, alejada, como es el caso del alumnado de clase baja.

Esta distancia tan desigual respecto a la cultura escolar se reproduce en una identificación desigual del éxito social en el éxito escolar; del esfuerzo personal en la apropiación de los conocimientos y destrezas escolares; de la autoestima que supone el sentimiento de pertenencia a una elite culta; etc. En la medida en que las clases más privilegiadas viven el currículum como una forma escolarizada de su cultura, la escolarización les parece una extensión «natural» de la educación familiar y el éxito escolar de sus hijos el medio más seguro de garantizar la transmisión de su herencia cultural. El efecto de esta proximidad y de esta identificación se refuerza por el conjunto de recursos materiales y simbólicos que las clases más privilegiadas pueden poner a disposición de sus hijos: condiciones de trabajo óptimas; medios materiales (libros, ordenadores, etc.); ayuda de los padres; clases particulares; estancias en el extranjero para aprender idiomas; etc. A lo que habría que añadir la «capacidad estratégica de las familias» para eludir la trampa escolar: elección del profesorado; de los centros (privados o públicos); de superar los diferentes trámites de selección; la capacidad de establecer relaciones con los enseñantes; de negociar la evaluación con ellos; de orientar el trabajo escolar en función de los itinerarios o momentos más rentables; conocimiento de los trámites, acreditaciones y salidas; capacidad para orientar los estudios en función de objetivos a largo plazo (visión estratégica de la escolarización); etc. Esta hipótesis se puede esquematizar del siguiente modo:



La distancia entre la cultura de la escuela y la de su alumnado, no sólo es desigual sino que para muchos de estos alumnos, precisamente los que consideramos en situación de riesgo y abandono, es tal que les resulta insalvable, porque ambas culturas han terminado por confrontarse. La cultura escolar, asimilando las concepciones de las clases dominantes, se ha ido haciendo cada vez más elitista; la cultura del alumnado más desfavorecido, desdibujándose hasta tal extremo que ahora es casi imposible describir un patrón cultural específico. Además, la cultura escolar ha incorporado unos componentes (tradiciones, costumbres, rutinas, actividades, normas, rituales e inercias) específicos⁵ que aún la hacen más distante, aunque hemos de reconocer que este hecho afecta también al alumnado de clase media-alta.

Cultura elitista

Desde el punto de vista sociológico o antropológico no existen jerarquías culturales ni entre sociedades ni en el interior de cada sociedad. Esa horizontalidad cultural tiene sentido si entendemos la cultura como «el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado» (Pérez Gómez, 1998: 16). Lo que significa que cada grupo social interpreta su experiencia y guía su acción en función de unos determinados significados, expectativas y comportamientos en cada momento histórico y en cada espacio físico o social. En todo caso, la jerarquización se produce por la imposición de las normas relativas a la cultura de un grupo social a otro, o a todos los demás, en función de la correlación de fuerzas existentes en cada momento. Puede llegarse al extremo, como es el caso, de que el grupo social dominante, o al menos sus miembros más conservadores, asuma (difunda e imponga) la idea de que sólo su cultura es digna de ese nombre. Y, pero aún, que «los otros se caracterizan por una ausencia de cultura» (Perrenoud, 1998: 52), cuando la cultura es inseparable de la condición humana. Aún siendo innegable el papel dominante de la cultura elitista, no deja de ser una cultura entre las demás.

Cuando hablamos de cultura elitista queremos decir, básicamente, una cultura que se identifica con la del grupo social dominante, aunque sociológicamente sea minoritario. Eso significa una identificación con sus valores, con el tipo de conocimientos que a ese grupo le resulta valioso, con sus normas de convivencia, con sus gustos (en el vestir, en la alimentación, en la higiene, etc.) y sus rechazos, con sus criterios de excelencia, etc. Y también significa, como consecuencia, la desconsideración, degradación o la negación de las otras culturas presentes en cada sociedad y en las demás sociedades⁶.

La cultura de elite, obviamente, se extiende a todos los sistemas sociales, y, por supuesto al escolar, manifestándose en todos sus ámbitos. De forma específica nos vamos a referir a dos de ellos para ilustrar lo que queremos decir y para comprender mejor sus repercusiones con relación al fracaso escolar: la selección de la cultura y la estructura social de participación⁷.

La selección de la cultura

Una de las influencias más evidentes del elitismo en la cultura escolar se manifiesta en el proceso de selección de la cultura, como era de esperar. La respuesta a la pregunta ¿qué enseñar en la escuela? se ve impregnada de los valores, tradiciones y gustos de la elite desde la ilustración hasta nuestros días. Al principio, especialmente con el inicio de la revolución industrial, la imposición

⁵ Lo que Pérez Gómez (1998) denomina la «cultura institucional».

⁶ El reciente conflicto surgido como consecuencia de los atentados del 11-S, han puesto de manifiesto el rechazo latente de la cultura árabe que los miembros más conservadores de la «civilización occidental» no han dudado en exteriorizar.

⁷ Otro ámbito donde se aprecia con más claridad esta confrontación es el de la evaluación y, por extensión, la excelencia escolar; pero como Perreoud (1990) ya lo ha estudiado tan rigurosa y adecuadamente, invito al lector a acudir directamente a esa fuente.

cultural dominante de que toda la ciudadanía, incluidos por primera vez los sectores populares, recibieran un «conjunto de herramientas (lectura, escritura, cálculo, etc.) que permitían un desarrollo personal y social muy significativo» (Tedesco, 2003: 37), podría considerarse una tarea democrática y progresista. Sin embargo, con el paso del tiempo esa imposición cultural de carácter instrumental se ha ido extendiendo a todos los aspectos de la cultura, especialmente los relacionados con los valores, las normas y la interpretación del funcionamiento de la sociedad y de la historia siempre desde el punto de vista de la elite, negando la inclusión de otras interpretaciones, otros valores y otras normas. Este hecho se está poniendo ahora más en evidencia, y está siendo denunciado, como consecuencia de algunos fenómenos sociopolíticos. Los procesos de descolonización, que están evidenciando la interpretación sesgada de la historia de los países colonizados por los colonizadores. Los procesos de descentralización, que están permitiendo aflorar las culturas periféricas o «nacionalistas» subyugadas por las centralistas o «estatales». Y, de forma muy especial para la escuela, los movimientos migratorios, que exigen la integración cultural de los alumnos pertenecientes a otras sociedades.

Como quiera que la cultura elitista, quizás por su origen ilustrado, está muy arraigada en la Humanidades, se nutre de obras (literarias sobre todo), aprecia el teatro, la ópera, el ballet, la música clásica, etc., ha provocado que la selección cultural de la escuela en su período obligatorio, se vea impregnada de estos gustos y tradiciones culturales, lo que se manifiesta claramente cuando observamos en los currículos (Perrenoud, 1996: 55):

- Mayor peso de los «saberes sobre» (contenidos conceptuales) por oposición a las destrezas y habilidades (contenidos procedimentales)
- Predominio de la palabra sobre la acción
- Lugar importante de la terminología, del léxico (nombrar, definir, clasificar)
- Excesiva abstracción de los contenidos
- Artificialidad de los problemas, de los ejercicios escolares
- Importancia de los escritos literarios por oposición a otros tipos de textos
- Excesivo peso de las normas literarias, estilísticas, desde el comienzo de la escolarización
- Valor distintivo, jerarquizador de la ortografía

Es cierto que se van produciendo avances en paliar este elitismo cuando se le da prioridad a la utilización de la lengua frente al aprendizaje memorístico de la gramática; al razonamiento en matemáticas frente al cálculo mecánico; a partir de la experiencia del alumnado frente a la explicación abstracta; etc. Quizás uno de los méritos de la LOGSE fuera avanzar en este camino, aunque en la ESO no consiguiera siquiera cuestionar la tradición más ilustrada y elitista que imperaba (y parece que impera) en las enseñanzas medias, y también uno de sus fracasos a la vista de la reacción de gran parte del profesorado (AA.VV., 2000; Solá y Pérez Gómez, 2002). Sin embargo, parece que el intento ha sido más una ilusión que una realidad y el elitismo va volviendo poco a poco de la mano de las contrarreformas neoliberales. En nuestro país, la LOCE es un buen ejemplo de ello.

La escolarización obligatoria no puede renunciar a un cierto elitismo en su selección cultural (contenidos) porque, de lo contrario, el conocimiento elitista no estaría nunca al alcance de todos. Es más, quedaría reservado, como ocurría antaño, única y exclusivamente, a las elites que lo podrían adquirir en sus contextos familiares o pagando el servicio, lo que contribuiría a mantener ignorante al resto de la población. Pero ello no significa que toda la selección cultural sea elitista, ni que la forma de enseñar esa cultura (aún admitiendo ciertos componentes elitistas) deba ser también elitista, y ahí la escuela debe reconstruir su cultura en términos más democráticos: en la metodología, la evaluación, la organización del currículum, la relación educativa, la relación con el entorno, el establecimiento de normas, el proceso de construcción del currículum, etc.

La estructura social de participación

La cultura escolar, especialmente su componente académico, no puede entenderse si no se concibe como un espacio ecológico en el que todos los elementos presentes en él interactúan estrechamente condicionándose y potenciándose entre sí. Cualquier intento de simplificación por

aislamiento de alguno de sus elementos (o subsistemas) está condenado a ofrecer una visión parcial, y por tanto incompleta e incluso distorsionada, de la realidad.

Un modelo muy útil para acercarnos a esa realidad pluricultural y compleja es el propuesto por Doyle (1977), que establece dos subsistemas interdependientes: uno, el de las estructuras académicas (discurso de competencias, según Berstein, 1988, 1989 y 1993); otro, el de la estructura social de participación (discurso del orden social o moral, en la teoría de Berstein, 1988, 1989 y 1993). Así, la selección de la cultura, que acabamos de comentar, es un proceso curricular constitutivo de la primera estructura, que tiene que ver con el conjunto de tareas o actividades que concretan el currículum en acción.

La relación entre ambas estructuras es de interdependencia, de tal forma que cada tipo de estructura académica exige el correspondiente tipo de estructura social, porque lo que el alumnado aprende es la resultante de la interrelación entre ambas estructuras, por lo que es necesario construirlas con la adecuada coherencia (Beltrán y San Martín, 2000).

La estructura social de participación, por otra parte, se refiere al sistema de normas y patrones culturales que rigen las relaciones sociales y los intercambios en el aula o en el centro, e implica cuatro ámbitos (Doyle, 1977, citado por Pérez Gómez, 1998: 272):

- Las formas de gobierno y estrategias de poder que rigen los intercambios en el aula
- El clima psicosocial que se establece y que define las relaciones horizontales y verticales, es decir, las relaciones educativas entre el profesorado, entre el alumnado y entre ambos.
- Los patrones culturales que determinan los hábitos de conducta
- La definición de roles y estereotipos individuales y grupales en torno a los cuales se establecen las expectativas y los comportamientos propios y ajenos.

Si tenemos en cuenta la concepción de cultura que planteábamos anteriormente, y en el que destaca la idea de que cada grupo social dispone de unos patrones culturales (conjunto de significados, expectativas y comportamientos) que dirigen, orientan y explican las relaciones sociales y los intercambios de todo tipo, no es difícil concluir que un ámbito de la cultura escolar, que se ve afectado de forma muy sensible por el elitismo es el de la estructura social de participación, porque en la misma medida que el profesorado se siente más cerca de esa cultura elitista que de la de su alumnado de clase baja, también se siente alejado de sus patrones culturales, de su modo de vida lo que provoca muchos rechazos: higiene, gustos (alimenticios, en el vestir), en la relación con la violencia, con el sexo, con la autoridad o con el lenguaje.

Las «formas de gobierno y estrategias de poder que rigen los intercambios en el aula» y en el centro se mueven entre dos extremos: la autocracia (el profesorado de forma unilateral establece dichas normas) y la democracia (la comunidad educativa, especialmente profesorado y alumnado cuando se trata del aula, establecen las normas mediante procesos democráticos). Porque en la escuela no sólo se enseñan conocimientos, también es una coexistencia en un espacio cerrado, según unas reglas y unos rituales: como ordenar las tareas, como desplazarse de un sitio a otro, como tomar la palabra guardando las formas, como respetar los espacios y objetos comunes. Y en esa interacción cotidiana la escuela también es elitista, aún sin saberlo, porque pone a los niños de todas las clases sociales frente a enseñantes de clase media o que participan de esa cultura elitista.

En la «relación educativa», es esencial la comunicación, la complicidad, la estima y el respeto mutuo, que tienen mucho que ver con compartir o no los gustos y los valores del alumnado en todos los ámbitos de la vida, estén más o menos alejados del currículum. En la interacción cotidiana la escuela es elitista, y habitualmente ni siquiera es consciente de ello lo que complica aún más, si cabe, la reconstrucción de esa interacción, porque pone a los alumnos de todas las clases sociales ante un profesorado de clase media o que participa de la cultura elitista de esa formación social. Así, «a un niño que rechaza la violencia, respeta los libros, saluda educadamente y siempre tiene las manos limpias, se tratará de diferente forma (y ante cualquier conflicto, perdonará antes) que al niño que, en

situaciones similares, agrade a los otros, jura alegremente, mastica chicle, huele mal, ...» (Perrenoud, 1996: 54). Es cierto, que toda la distancia (y confrontación) no es sólo social y cultural, también tiene que ver con la personalidad de cada uno. Pero habitualmente, lo que se atribuye a esa personalidad, al carácter, está enraizado en los valores y costumbres familiares, en la cultura en el sentido más amplio que aquí manejamos. De hecho, no se simpatiza, salvo excepciones, mas que con quienes compartimos una determinada sensibilidad, unos valores, una visión del mundo, es decir, una cultura. A veces, analizando esas interacciones, da la impresión que a un enseñante de clase media, o que ha asumido la cultura de esa formación social, le resulta tan difícil comprender a un niño de clase baja o popular como a un niño extranjero, porque si bien es cierto que con el primero comparte la misma lengua, no lo es tanto que compartan algo más de sus respectivas culturas.

Los «patrones culturales que determina los hábitos de conducta» es quizás el ámbito de la estructura social en el que la confrontación se manifiesta de forma más palpable, a la vez que virulenta, porque puede llegar a condicionar de tal manera lo que ocurre en el centro en general, y en las aulas en particular, que si no se consigue un mínimo equilibrio resulta imposible desarrollar con la necesaria tranquilidad, paz, relajación, o ausencia de tensión, la estructura académica, que tanto preocupa al profesorado, pero que tan a menudo disocia de la social cuando intenta comprender por qué ocurre lo que ocurre en tantas aulas y centros. No es de extrañar, pues, que los problemas de disciplina o de convivencia sean actualmente los que más atención están reclamando tanto del profesorado como de la sociedad quién, a través de los medios de comunicación (que no siempre entienden el problema y están más interesados por la sensación y el morbo, que es lo que capta la atención y provoca el aumento de las ventas, que por la comprensión y solución de dichos problemas), y han supuesto uno de los «argumentos» más utilizados por el gobierno del PP para justificar la reforma de la LOGSE.

La aceptación de que cada grupo social dispone de sus propios patrones culturales, y de que cada patrón cultural determina los hábitos de conducta de dicho grupo o formación social, implica que sólo la inclusión de distintos patrones culturales, correspondientes a las diferentes formaciones o grupos sociales presentes en cada sociedad, en la construcción democrática de los hábitos de conducta podrán proporcionar ese equilibrio que se demanda con tanto sentido común para desarrollar las tareas académicas. Y, al contrario, mientras los hábitos de conducta se impongan autocráticamente y atendiendo sólo a determinado patrón cultural, excluyendo a los demás, creo que es muy difícil que se produzca ese equilibrio.

Es evidente, entonces, la necesidad de construir consensuadamente los hábitos de conducta que toda la ciudadanía, independientemente de su origen cultural, está obligada a observar en los espacios públicos en general, y en la escuela en particular. Mientras esta tarea no se aborde, y se asuma que aún está por realizar, será difícil conseguir la convivencia (paz) social y escolar que se supone debe existir en cualquier sociedad verdaderamente democrática. Cualquier paz (convivencia) que se base en la imposición cultural, en este caso de los hábitos de conducta, está abocada a ser más una fuente de conflicto permanente que de solución de los problemas de convivencia. Y cuanto mayor sea la imposición, es decir, la distancia entre los patrones culturales impuestos y los de los diferentes grupos sociales excluidos, mayor y más virulenta será la respuesta tanto social como escolar.

Por último, una breve referencia al cuarto ámbito, la «definición de roles y estereotipos individuales y grupales» que determinan las expectativas propias y ajenas, porque el mismo razonamiento anterior sirve para explicar la influencia del elitismo en la hora de establecer las expectativas del profesorado hacia el alumnado. Desde los trabajos de Rosenthal en 1968, es un hecho demostrado que las expectativas que se va construyendo el profesorado acerca de cada uno de sus alumnos condicionan fuertemente lo que finalmente aprende cada alumnado así como sus expectativas de futuro. De tal forma que una buenas expectativas del profesorado favorecen y facilitan el aprendizaje (y de forma muy especial la evaluación de ese aprendizaje y la correspondiente acreditación) y las aspiraciones del alumnado, y, consecuentemente, unas malas expectativas condicionan y dificultan el aprendizaje y las aspiraciones del alumnado. Por tanto, es importante conocer las influencias que acaban por configurar las expectativas que el profesorado genera en

relación con el alumnado. Y, sin duda, una de las más evidentes tiene que ver con la distancia que exista entre la cultura del profesorado y la del alumnado, pudiéndose establecer el principio de que a mayor distancia, peores expectativas; y, también, de que a menor distancia, mejores expectativas.

En resumen, podríamos decir que este choque cotidiano de culturas tiene una gran influencia sobre el fracaso escolar: los rechazos, las rupturas en la comunicación, los conflictos de valores y las diferencias de costumbres cuentan tanto como el elitismo de los contenidos. O lo que es lo mismo, la confrontación cultural afecta tanto a la estructura académica como a la social.

Algunos matices a la hipótesis de la confrontación

Para concluir esta presentación quisiéramos realizar algunas matizaciones a la hipótesis de la confrontación cultural para acabar de delimitar su alcance.

En primer lugar, hay que poner de manifiesto que si bien disponemos de algunos elementos que sirven para caracterizar lo que entendemos por cultura elitista, no ocurre lo mismo a la hora de identificar esos mismos elementos en la cultura antagonica, o simplemente en la otra cultura, la que se supone que aporta ese alumnado en situación de riesgo y abandono.

Hubo una época en la que resultaba fácil caracterizar una cultura elitista frente a otra cultura popular. «Antes había una cultura popular –el folclore- y la alta cultura de Goethe y Mozart; ahora hay en el campo restos de folclore, en la ciudad cultura de masas y en algunos suburbios caros textos de Goethe y Mozart. La cultura de masas es el Parque Jurásico» (Racionero, 1993: 29, citado por Pérez Gómez, 1998: 12). En términos parecidos se manifiesta Perrenoud, cuando afirma «Hace un siglo, era fácil identificar una cultura rural, una cultura obrera, la cultura de los pequeños artesanos o la de los pequeños comerciantes. Hoy día la cultura de masas ha roto la baraja. Sólo tiene un poco de relación con las culturas populares tradicionales. Es la cultura de las emisiones televisivas de éxito, de los *best-sellers*, de los espectáculos deportivos, de los juegos, de los 40 Principales. La cultura de masas participa del consumo, está producida por industrias culturales, es una cultura que da prioridad a la diversión, a los placeres, al espectáculo, a los juegos y a la imagen. Algunos opinan que la cultura de masas está, pura y simplemente, sustituyendo a la cultura popular. Me parece más exacto decir que la cultura popular se está atrincherando en la esfera cotidiana: la de la familia, el supermercado, las conversaciones de bar, ... A menudo la cultura popular parece una respuesta común a una condición común: pobreza relativa, paro, inseguridad y aislamiento en las grandes ciudades, viviendas precarias, confrontación con los inmigrantes.» (Perrenoud, 1996: 52).

Esta situación dificulta, pues, la identificación de elementos culturales con los que se pueda identificar el alumnado perteneciente a las clases más populares y, sobre todo, el que se encuentra en situación de riesgo y abandono, y que merezcan ser incorporados al currículum básico por el que se transita en el período de escolarización obligatoria.

En segundo lugar, habría que considerar el efecto que está produciendo la creciente autonomía de la cultura escolar, en relación con la cultura en general y, en cierto modo, con la cultura de las clases medias y altas.

La cultura institucional, a la que aludíamos anteriormente, entendida como «el conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social. Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que estimula y se esfuerza en conservar y reproducir la escuela condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla, y refuerzan la vigencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar. Es fácil comprender la influencia que esta cultura tiene sobre los aprendizajes experienciales y académicos de los individuos que en ella viven, con independencia de su reflejo en el currículum explícito y oficial» (Pérez Gómez, 1998: 127).

Si bien esta cultura no afecta por igual a todo el alumnado porque los adultos pertenecientes a las clases alta y media, al haber estado escolarizados durante más tiempo que los de clase baja, se han apropiado más y mejor de los conocimientos y destrezas que transmite la escuela, y transmiten a sus hijos una herencia cultural y una imagen de la cultura muy parecidas a la de la cultura escolar, tanto en sus contenidos como en sus normas. No es menos cierto que cada vez más, la cultura institucional de la escuela se aleja y aísla de los valores y normas que imperan en la sociedad, independientemente de los grupos o formaciones sociales, lo que poco a poco está provocando también un cierto fracaso de parte del alumnado proveniente de clases media y alta.

Por otra parte, se están produciendo transformaciones sociales muy importantes que afectan a otras instituciones socializadoras, especialmente a la familia, que no está asumiendo la escuela, o al menos no a la velocidad que se requiere, lo que provoca un desencuentro cada vez mayor entre ambas instituciones, sobre todo en el período de escolarización obligatoria. Asuntos como el establecimiento de la jornada escolar o la participación de las familias en la vida de los centros han evidenciado claramente este distanciamiento, especialmente en relación con la escuela pública. El caso de la jornada es muy clarificador de lo que estoy diciendo, pues, sin entrar en más detalles, está poniendo de manifiesto la incapacidad de la escuela para dar respuesta a la diversidad de familias que hoy día necesitan de sus servicios, incluido el de custodia, porque se sigue pensando en un único tipo de familia (estructurada, con presencia de la madre, sobre todo, durante todo el día en el domicilio; etc.), cuando la realidad es que cada vez las familias también son diversas y cada una de ellas requiere un tipo de servicio diferente. Es evidente que la respuesta es compleja y pasa por revisar hasta el tipo de profesionales que deberían trabajar en una escuela, pero lo que no se puede es eludir el problema o transferirlo a la propia familia porque las más desfavorecidas no tienen capacidad de respuesta: o la escuela, en el período de escolarización obligatoria (e incluso desde la educación infantil) se hace cargo de sus hijos no solo en el horario escolar habitual, sino durante el tiempo que los padres no pueden atender a sus hijos, o esos niños permanecerán abandonados muchas horas al día.

Otra influencia que cabe destacar, y de forma muy relevante, en la creciente autonomía de esta cultura es la cultura docente. Es decir, los intereses, hábitos, normas, actividades, etc., que el profesorado ha ido desarrollando a lo largo de la historia de esta institución, y que, como cualquier otro gremio, ha terminado por constituir una cultura propia, y un poder, que se inserta y se cruza con las demás culturas constitutivas de la cultura escolar. Lo que también explicaría algunos de sus rasgos, al margen de las influencias del mercado, de las políticas educativas, de la ideología dominante, etc. En suma, podríamos decir que la cultura escolar es como es en la actualidad, también por la contribución de uno de sus protagonistas principales, el profesorado. Desde mi punto de vista, el principal rasgo de la cultura docente que merece comentarse, por su mayor o más clara influencia, está relacionado con el aislamiento o individualismo (Hargreaves, 1996) que predomina en las relaciones profesionales entre el profesorado, sobre todo en la enseñanza secundaria. No voy a insistir en la perniciosa influencia sobre su propio desarrollo profesional, pues le limita el acceso a las distintas alternativas disponibles para mejorar su trabajo. Me interesa destacar ahora su responsabilidad en la estructura social de participación que se desarrollan en la escuela y que, como ya comentamos, exige entre otras cosas la construcción de un sistema de normas compartido. Esa construcción entraña de por sí una tremenda complejidad, aún en el caso de que se desarrolle en el contexto de una cultura de colaboración entre el profesorado y de una amplia participación del alumnado. Complejidad que se ve aumentada innecesariamente por el individualismo con que interpreta y desarrolla su labor docente el profesorado. Por que en cada clase en particular, y en el centro en general, «se producen inevitablemente procesos de negociación para regular los intercambios. De forma explícita y abierta en los grupos de aula con sistemas democráticos, y de forma encubierta y conflictiva en los grupos con sistemas autoritarios, la negociación siempre tiene lugar. Incluso en aquellas aulas donde el profesor es el único e inapelable determinante de las normas y reglas de juego que gobiernan la vida y los intercambios del aula, la negociación se produce adquiriendo la forma de resistencia pasiva, de desinterés o rebeldía abierta por parte de los alumnos» (Pérez Gómez, 1998: 268). Para que las normas tengan alguna posibilidad de regular adecuadamente los intercambios que se producen en el aula o en el centro deben construirse lo más democráticamente posible, lo que exige la participación de los miembros de la comunidad educativa. Y para que se produzcan esos procesos democráticos debe

prevalecer una cultura colaborativa más que individualista, porque en última instancia el individualismo del profesorado, disfrazada de autonomía profesional, no significa más que la privatización de un espacio público para poderlo gobernar sin control alguno, lo que abre una puerta a la arbitrariedad de cada profesor inadmisibles en una institución pública

Este aislamiento o individualismo también influye en el proceso de construcción del currículum. Así, en esta breve explicación acerca de la creciente autonomía de la cultura escolar, cabe destacar su influencia en la organización del currículum, si bien, en este caso, habría que hablar de una influencia mutua: por un lado podríamos decir que la progresiva fragmentación del currículum ha provocado un mayor aislamiento o balcanización del profesorado en torno a su materia (y a su departamento en lo organizativo); y por otro, que el aislamiento y balcanización del profesorado es actualmente la mayor dificultad con que nos encontramos a la hora de buscar fórmulas que permitan una mayor integración curricular y paliar sus efectos negativos sobre la excelencia escolar, que ya señalamos más arriba.

Por último, quisiera poner de manifiesto otro aspecto de la cultura escolar que afecta a todo el alumnado. Me refiero a la función social de la escuela en relación con su autonomía o, en este caso, aislamiento. Es un hecho admitido por todos que la escuela siempre va por detrás de los cambios sociales que se producen a su alrededor, nunca los provoca. Hasta no hace mucho, esos cambios se han ido produciendo a un ritmo asumible por la escuela y, sobre todo, no cuestionaban la esencia de lo que podríamos llamar la modernidad, que justifica la idea de escuela actual. Dicho de otro modo, la escuela actual es una creación de la modernidad, y en tanto los cambios que se producían no afectaban a los cimientos de ese pensamiento, la escuela los ha ido asimilando con mayor o menor éxito. Sin embargo, ahora dichos cambios cuestionan esos cimientos y la escuela se está mostrando incapaz de asumirlos. Se sigue concibiendo el proceso de socialización que desarrolla la escuela como una mera transmisión de la cultura acumulada durante tantos siglos, sin percatarse de que esa labor la pueden realizar, y de hecho la están realizando, otras agencias educativas especialmente los medios de comunicación y, sobre todo, las nuevas tecnologías. Por otra parte, mientras que el capitalismo clásico, y la modernidad, perseguían la homogeneización de la oferta cultural, lo que justificaba que la escuela contribuyera a ello, el nuevo capitalismo «modifica profundamente tanto los patrones culturales del pasado como las instituciones responsables de la producción y distribución de la cultura. En el capitalismo industrial, la cultura se basaba en instituciones que funcionaban sobre la base de la lógica de la oferta. (...) Los nuevos mecanismos culturales, en cambio, se basan en la lógica de la demanda.» (Tedesco, 2003: 37).

Esta nueva situación provoca que «la función de la escuela con relación a la cultura consiste en la formación del núcleo estable, de los marcos de referencia, que permitirán enfrentar los cambios permanentes a los cuales nos somete la producción cultural del nuevo capitalismo» (Tedesco, 2003: 39). Es decir, capacitar, social y cognitivamente, al individuo para que pueda elegir libre y conscientemente frente a las constantes y diferentes opciones e informaciones cada vez más cambiantes y numerosas. Ese núcleo estable o «duro» del desarrollo cognitivo y cultural, es objeto de debate: qué contenidos lo deberían constituir, quiénes deben decidir esos contenidos, ... Tedesco propone dos líneas de trabajo esbozadas en el informe de la UNESCO dirigido por J. Delors (1996): para dar respuesta al componente cognitivo, el pilar «aprender a aprender»; para el componente social, el pilar «aprender juntos». Lo que permitiría a la escuela recuperar el protagonismo socializador que está perdiendo puesto que estaría en condiciones de desarrollar y ofrecer experiencias fundamentales para la formación de su alumnado y que no tienen lugar en la cultura externa.

Este desfase entre las funciones que la escuela sigue desempeñando y las que debería desempeñar para cumplir más adecuadamente su función social, es cierto que no sólo se debe a la influencia de la propia escuela, pero no es menos cierto que la resistencia que se está ofreciendo desde la tradición cultural de la institución escolar para que se produzca ese tránsito es muy fuerte, porque supone revisar y resituar los pilares sobre los que se ha construido esa cultura.

Lo que no significa que se esté proponiendo como única función de la escuela la de socialización, es decir, la integración del alumnado en el sistema social, en detrimento de la función educativa, vinculada a la construcción de un sujeto no vinculado específicamente a la su «utilidad social» (Dubett y Martuchelli, 2000; Durkheim, 2002). Quizás las funciones de la escuela deban ser equidistantes entre la estructura social y la cultura cotidiana, construyendo en ese espacio su propia autonomía que le permita mantener una relación conflictiva y crítica con la cultura, tanto elitista como popular (Tedesco, 2003).

Sin embargo, y a pesar de todos los matices que hemos expresado, cuando nos referimos al alumnado de las clases más desfavorecidas y, por ello, en situación de riesgo y abandono, la hipótesis de la confrontación cultural creemos que sigue siendo igualmente válida para explicar y comprender su fracaso escolar.

ESCUELAS DEMOCRÁTICAS: POR UNA CULTURA ESCOLAR DEMOCRÁTICA

La idea de escuela democrática, como tantas otras de nuestro campo de estudio, está sujeta a distintas interpretaciones debido a tradiciones culturales diferentes o a perspectivas teóricas distintas e incluso contrapuestas. Así que, a modo de introducción de este apartado, voy a presentar las distintas acepciones o interpretaciones que me he encontrado en la literatura consultada. No pretendo con ello establecer una categorización exhaustiva acerca del tema, pues creo que no es este el lugar apropiado, pero me parece interesante la reflexión de cara a establecer la idea o propuesta desde la que nosotros estamos trabajando y la que hemos utilizado en este estudio. Las distintas acepciones o enfoques que recogeremos no son excluyentes, de modo que en cierto modo se pueden solapar, sobre todo porque todas ellas han ido evolucionando y lo que comenzó como una preocupación por la participación, por ejemplo, ha ido extendiéndose a otras dimensiones de la cultura escolar, por lo que determinadas experiencias o propuestas que podrían incluirse en un momento dado de su evolución en una de las categorías, quizás ahora debiera serlo en otra u otras. En cualquier caso, la pretensión es más justificar nuestra concepción de escuela democrática que establecer una clasificación exhaustiva, lo que, probablemente intentaremos hacer en algún otro trabajo dado el interés que tenemos por el tema.

En la convocatoria de la Conferencia de 1994 que realizó la European Network Towards School Democratization⁸, bajo la denominación *Democracy in Schools and Citizenship*, se proponía que los debates e intercambio de experiencias se realizaran en torno a los siguientes tópicos:

- Los procesos de democratización en el aula (implicaciones para la práctica de la enseñanza, relaciones profesor-alumno, participación del alumnado y educación para la autonomía)
- Democratización y currículum (centrado en la selección de contenidos desde un enfoque democrático y a partir de los diferentes modelos de socialización)
- Democratización y gobierno escolar (la participación de todos los miembros de la comunidad escolar)

Y añadía, que los participantes en la Network a menudo están interesados en cuestiones pedagógicas, que no se discuten como temas propios de la democratización de las escuelas, pero que tienen relación con la democratización escolar (Relaciones entre la escuela y el Estado; Condiciones ecológicas y responsabilidad; Ética, tecnología y privacidad; Educación internacional; Género, etnicidad y desigualdad social). Sin embargo, se reconoce, que esos asuntos pueden mejorar y alumbrar la discusión acerca de la democratización en las escuelas.

Este planteamiento creo que recoge algunas de las acepciones más arraigadas en la literatura acerca del tema. Así, encontramos una primera tradición con mucha historia que se centra en la participación, los procesos de toma de decisiones y las estructuras de participación (Beltrán, Hernández y Souto, 2003; Fernández Enguita, 1992 y 1993; Goodman, 2001; Guttman, 2001). Podríamos decir que es una concepción que cifra el carácter democrático de la escuela en su cultura organizativa, de la que se excluye habitualmente la participación en el proceso de construcción del currículum. Términos como

⁸ En su *Newsletter*, 10, de octubre de 1993, vol. 6.

«Democratization and School Governance⁹» o «Gobernabilidad democrática¹⁰», suelen ser habituales para referirse a esta idea de escuela democrática. Desde una perspectiva más crítica, se refieren a los mismos problemas con denominaciones que giran en torno a términos iguales o similares a los de «Poder y Participación» (Fernández de Castro y Rogero, 2001; Torres, 2001) de la comunidad educativa, del profesorado o del alumnado. El tema central es la distribución del poder en las instituciones educativas, reclamando una mayor igualdad para todos sus participantes.

La segunda concepción está relacionada con lo que podríamos denominar «escuela de la ciudadanía», «educación cívica» «civismo», etc. (Bárcena, 1997; Bárcena, Gil y Jover, 1999; Bartolomé, 2002; Bolívar, 1998; Camps, 1998; Camps y Giner, 1998; Cortina, 1993, 1994 y 1997; Imbernón, 2002; Giroux, 1993; Mayordomo, 1998; Sánchez, 1998; VVAA, 2002). Este enfoque podría considerarse como una particularidad de un planteamiento más amplio en torno a la educación en valores (Pérez Tapias, 1996; Romero, 1997; Díaz-Aguado, 1996; Ortega y otros, 1996; Levin, 1999; Mesa, 1994; Hicks, 1993) que a su vez se integraría en otro, aún más comprensivo, que es la educación moral (Peters, 1984; Kohlberg, 1992; Kohlberg y otros, 1997; Hersh y otros, 1988; Durkheim, 2002; Freinet, 1975). Esta tradición, también muy arraigada en la literatura, aporta su esfuerzo por establecer un sistema de valores ampliamente compartidos, que caracterizarían la esencia de la educación democrática y constituirían el referente para definir el núcleo de una formación democrática en la escuela. Su interés, pues, radica en la selección de los contenidos del currículum y tuvo una gran influencia al respecto sobre la LOGSE, especialmente en su propuesta de contenidos actitudinales y en la de los «temas transversales» (Bolívar, 1992; Rodríguez, 1995; Amnistía Internacional, 1995; Gómez, 1992; Lucini, 1993; VVAA, 2000; VVAA, 1997; González y Díez, 1997; Tedesco, 1996; Yus, 1996) que reflejaban esos valores. Podríamos decir que el interés de esta tradición se centra en el currículum, concretamente en el proceso de selección de los contenidos.

La tercera forma de interpretación es concebir las escuelas democráticas como instituciones justas o que persiguen la justicia social (Connell, 1997), o lo que, en un sentido menos radical, se ha dado en llamar actualmente «buena educación para todos» (Darling-Hammond, 2001) o igualmente con el significado que el programa *Educación para todos*, lanzado por el Foro Mundial de la Educación en 1990, o el *Pronunciamento Latinoamericano sobre «Educación para todos»* (2000)¹¹, le ha dado a esa expresión. También podríamos considerar aquí la aportación de las denominadas «escuelas o aulas inclusivas» (Ainscow, 2001; Stainback, 1999), porque, aunque estén más centradas en el alumnado con algún tipo de hándicap, en el fondo la inclusividad se reclama para todo el alumnado. Este enfoque enfatiza el derecho a la igualdad en la educación más allá de su universalización, exigiendo la misma calidad para todos los ciudadanos. Este sentido es similar a lo que Ashenden y otros (1988) denominan «igualdad de utilidad» de la educación para todo el alumnado y sin ningún tipo de discriminación.

Por otra parte, propuestas como la de Appel y Beane (1997), que también podría incluirse en esta última categoría, añaden una reflexión explícita acerca de lo que entender por una escuela democrática que merece la pena considerar: «Las escuelas democráticas, como la democracia misma, no se producen por casualidad. Se derivan de intentos explícitos de los educadores de poner en vigor las disposiciones y oportunidades que darán vida a la democracia (...) Estas disposiciones y oportunidades implican dos líneas de trabajo. Una es crear estructuras y procesos democráticos mediante los cuales se configure la vida en la escuela. La otra es crear un currículum que aporte experiencias democráticas a los jóvenes» (p. 24) Esta concepción centra su interés en las culturas organizativa y curricular, exigiendo, además, su coherencia.

⁹ Expresión utilizada por la European Network Towards School Democratization.

¹⁰ Expresión que da nombre al número 12 (septiembre-diciembre de 1996) de la *Revista Iberoamericana de Educación*.

¹¹ Publicado por la Revista Docencia, nº 12, diciembre de 2000.

En términos similares, quizás más comprensivos, considera Gimeno (1998) una escuela democrática. Así, propone tres principios básicos (libertad, igualdad y solidaridad) que se proyectan sobre cinco ámbitos o aspectos de la cultura escolar: el acceso a la educación; los contenidos de la enseñanza y de la educación; las prácticas de organización y metodológicas; las relaciones interpersonales; y, las relaciones escuela y comunidad. Esa proyección se concreta en un cuadro de doble entrada en el que las columnas las ocupan los tres principios y las filas los ámbitos o aspectos señalados. Esta propuesta es muy interesante porque integra los principios básicos de la democracia, utilizados aquí como criterios, y algunos de los aspectos de la cultura escolar.

Desde nuestro punto de vista, y teniendo en cuenta todo lo anterior, una escuela democrática debe integrar a todas las tradiciones o concepciones que hemos revisado e impregnar todas las dimensiones de su cultura de los valores democráticos básicos. Cualquier enfoque que se centre única y exclusivamente en una u otra dimensión será incapaz de construir una propuesta cultural coherente y eficaz para formar ciudadanos capaces de vivir en, y transformar, la sociedad democrática que les haya correspondido históricamente.

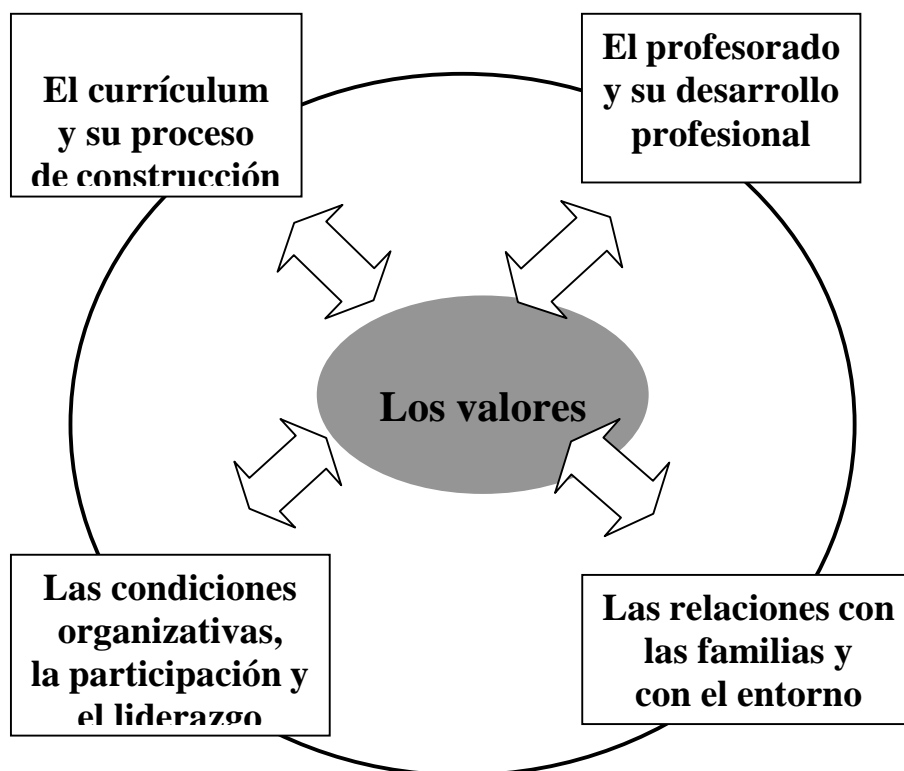
Genéricamente, una escuela democrática es una escuela justa, es decir, una escuela comprometida con la reconstrucción democrática de su cultura para poder integrar adecuadamente a todo su alumnado, sin ningún tipo de discriminación, y ofrecerles una buena (valiosa, útil) educación que le permita participar en la sociedad. Por otra parte, hablamos de reconstrucción en el sentido de un proceso que se inicia con la situación actual de cada escuela y no acaba nunca, por tanto es un proyecto siempre inacabado porque la integración de todas las diferencias es una meta utópica. El tipo de educación al que nos referimos está en sintonía con lo que se viene denominando «educación para la ciudadanía democrática o compleja» (Gimeno, 2001; Mouffe, 1999; Rubio Carracedo, 2000; Tedesco, 2000), en el sentido de integrar adecuadamente las identidades culturales de cada grupo en un contexto cultural común que representaría la franja cultural compartida por todos los miembros de cada formación social (localidad, autonomía, nación, Europa, sociedad global). Por tanto, es una escuela comprometida, también, con la formación de una ciudadanía capaz de vivir pacíficamente en las sociedades complejas en las que vivimos y en las que esa complejidad irá ampliándose cada vez más. Por último, entendemos las escuelas democráticas como «organizaciones que aprenden» (Bolívar, 2000; Santos Guerra, 2000) y que se comportan como comunidades de aprendizaje emancipadoras (Elboj y otros, 2002; Flecha, 1997), destacando los siguientes rasgos:

- *Participación.* El aprendizaje no sólo es una cuestión del profesorado, sino de todos los agentes educativos: profesorado, familias, voluntariado, instituciones y asociaciones del barrio, etc. Todos comparten la meta global de la formación y todos participan en su planificación, realización y evaluación. Se optimizan los recursos y se desarrollan estructuras organizativas mixtas.
- *Centralidad del aprendizaje.* «Lo fundamental es conseguir que todos y todas desarrollen el máximo sus capacidades sin que las condiciones sociales externas limiten las expectativas de todos hacia la consecución de dichos logros» (Elboj y otros, 2002: 77). Para ello, es preciso reestructurar las escuelas organizativamente hablando, aprovechar al máximo el tiempo de aprendizaje, la planificación colectiva de una enseñanza con propósitos claros y compartidos.
- *Expectativas positivas.* Se parten de altas expectativas hacia y de todo el alumnado, apostando por las capacidades que todos y todas poseemos.
- *El progreso permanente.* Para lo que se asume la evaluación constante, por todas las personas implicadas, del proceso educativo y de transformación en y de una comunidad de aprendizaje. Se destaca la necesidad de que la evaluación ponga de manifiesto tanto los aspectos positivos que se van logrando como los que necesitan seguir mejorándose.

Para presentar nuestra concepción de escuela democrática, vamos a utilizar el concepto de cultura escolar y sus dimensiones. De tal forma que una escuela democrática será aquella que asume el compromiso de reconstruir democráticamente su cultura.

Cultura escolar democrática

Nuestra idea de escuela democrática, siendo coherentes con lo dicho hasta ahora, exige al menos una breve descripción de cada una de las principales dimensiones de la cultura escolar que ponga de manifiesto nuestros principales intereses: uno, lo que entendemos por cultura escolar democrática, como expresión más exhaustiva de una escuela democrática; dos, la coherencia de esa cultura en torno a los valores elementales de una sociedad y una educación democráticas. Según todo ello, vamos a considerar las siguientes dimensiones de la cultura escolar: los valores; el currículum y su proceso de construcción; el profesorado y su desarrollo profesional; las condiciones organizativas, la participación y el liderazgo; y, las relaciones de la escuela con las familias y el entorno. La imagen de esas escuelas democráticas, a través de las dimensiones de su cultura, se podría representar así:



LOS VALORES¹²

Los valores es la dimensión de la cultura escolar que cumple la doble misión de ofrecer una visión clara y concreta de los compromisos que asume una escuela democrática, lo que le permite orientar mejor sus actuaciones; y de facilitar la necesaria coherencia de esas actuaciones para que sean lo más eficaces posibles. Porque cuando una escuela se reconstruye para ser justa necesita sacar el máximo rendimiento a todos sus recursos humanos y materiales, ya que los retos que asume sólo se pueden afrontar desde la máxima coherencia y eficacia. Es preciso que todas las dimensiones de su cultura se reconstruyan desde una misma visión de lo que se quiere conseguir pues la incongruencia no sólo debilita su eficacia, también genera obstáculos artificiales en el proceso de escolarización obligatoria, además de los que resultan inevitables.

Una escuela democrática exige de todos sus miembros un compromiso con algunos valores que también den coherencia y sentido a sus actuaciones individuales, porque, si bien es cierto que la propuesta cultural que ofrece a su alumnado debe ser institucional, la realización de esa propuesta se

¹² Utilizamos la palabra «valores» no en un sentido estricto, más bien como principios básicos que impregnan y orientan el devenir de la institución.

desarrolla a través de las actuaciones de todos y cada uno de sus miembros. Por tanto, estamos hablando de un nivel de compromiso que trascienda la mera declaración de adhesión a esos valores, nos referimos a una organización que tanto institucional como personalmente actúa (se orienta, piensa, analiza, planifica, realiza, valora, reconstruye) en función de esos valores.

Por otra parte, los valores característicos de una escuela democrática tienen que ser una especificación en el ámbito educativo (y más concretamente en el sistema escolar) de los valores o principios básicos de una sociedad democrática, es decir, la libertad, la igualdad y la solidaridad. Teniendo en cuenta todo ello esos valores serían (González y Escudero, 2000): La universalidad de la educación; la garantía de una buena educación para todos; el antideterminismo social, cultural o personal; y la responsabilidad moral y personal

La *universalidad de la educación*, o igualdad de acceso (Ashenden y otros, 1988), es la primera condición para la construcción de una escuela democrática, pues representa la plasmación más clara y directa del principio de igualdad. Sólo garantizando que todos los ciudadanos en edad de escolarizarse tengan asegurado un puesto gratuito en una escuela podremos plantearnos metas más cualitativas y de mayor calado. Y decimos «garantizando» porque no nos conformamos con que se declare el derecho, como ocurrió con la LGE de 1970, sino que se haga efectivo. No podemos olvidar que cuando se plantea la necesidad de la Reforma educativa que supuso la LOGSE uno de los argumentos que se esgrimían era que solo estaba escolarizado el 80% del alumnado en la EGB; actualmente, y en determinadas zonas desfavorecida, se produce un alto índice de abandono de la ESO antes de los dieciséis años. Lo que pone de manifiesto que no es fácil lograr ese compromiso y que no sólo depende de las escuelas, también implica a las administraciones locales, autonómicas y central que tienen que coordinarse e impulsar políticas para combatir decididamente ese abandono y proporcionar los recursos necesarios para que sean efectivas.

Este valor reconoce el derecho de todos los ciudadanos al acceso a la educación no sólo porque la igualdad democrática así lo exige, lo cual ya sería suficiente justificación, sino porque, además, partimos de la existencia de un doble consenso en las sociedades democráticas (Gimeno, 2000): un consenso epistemológico y un consenso moral. Partimos de la creencia, fundamentada en la investigación acumulada durante siglos, de que todos los seres humanos son educables, es decir, mejorables. Atrás han quedado los tiempos en que la tradición apoyaba la creencia en un destino inmutable e imposible de modificar por cualquier acción humana. El hecho, la evidencia, de que todos pueden ser educados, se convierte en una exigencia moral cuando se asume que, entonces, todos deben ser educados, pues la legitimidad y credibilidad de una sociedad democrática se vería seriamente discutida si no se produjera ese consenso moral y ético. Si bien discutiremos más adelante el alcance de este derecho, de entrada diremos que exige a todos los implicados en el proceso de escolarización el abandono de posiciones selectivas y discriminatorias.

Sin embargo, el acceso a la educación sólo es una condición para garantizar la igualdad, por eso se exige inmediatamente el compromiso con otro valor que hemos denominado *una buena educación para todos*, o igualdad de utilidad. Es decir, la educación que reciban todos los ciudadanos, una vez acceden al sistema educativo (al menos en el período de escolarización obligatoria), debe ser de igual calidad independientemente de su origen social y de sus expectativas.

Lo que resulta inadmisibles es que algunos ciudadanos reciban una educación que responda a sus necesidades, intereses y expectativas, y a otros se les ofrezca (imponga) una educación que no les resulte útil para participar activamente en la sociedad desde su cultura, sus intereses o sus expectativas. Si admitiésemos esa diferencia de calidad o utilidad en la educación recibida estaríamos asumiendo, al mismo tiempo, la ruptura efectiva del principio de igualdad. Además, la sociedad, independientemente de las preferencias o necesidades individuales, necesita garantizar a todos sus ciudadanos una cultura básica, una franja cultural común, que permita su convivencia pacífica y su participación social, o de lo contrario estaremos construyendo una sociedad condenada al enfrenamiento, a la desconfianza entre ciudadanos, y entre éstos y el sistema. Por último, cualquier sociedad debe asegurar que las potencialidades de cada uno de sus ciudadanos se aprovechen al

máximo en beneficio tanto público como privado, es una insensatez y un derroche inadmisibles que se pierdan, se desperdicien, las aportaciones que cualquier persona, independientemente de su origen social, género, etnia, etc., pueda realizar al bien común.

Este valor es el que en estos momentos preside los principales intentos de orientar el cambio educativo, tras la polémica entre los enfoques de arriba-abajo y de abajo arriba (Fullan, 2002a y b; 2003), así como la fusión de los movimientos de escuelas eficaces y de mejora de la escuela, y cuya concreción más literal es el ya famoso programa de la Universidad John Hopkins y el Departamento de Educación de Baltimore, *Success for All* (Éxito escolar para todos), que comenzó a desarrollarse en 1987. La idea principal es que los intentos de cambio no pueden restringirse a aquellas escuelas más motivadas y comprometidas y con un profesorado mejor preparado, porque, precisamente, son las que menos necesitan mejorar, sino que es preciso extender esos cambios y mejoras a todo el sistema educativo, a todo el alumnado.

Este intento representa un salto cualitativo de primer orden en los procesos de cambio, ya que se admite la necesidad de que toda la ciudadanía tenga acceso a una buena educación tanto por su propio desarrollo personal, como por el asentamiento y profundización de las sociedades democráticas, pues de lo contrario se iría generando una profunda brecha entre las personas integradas, con plena participación social, y las marginadas, excluidas socialmente, quienes confiarían cada vez menos en el sistema democrático para ser reconocidas y atender sus problemas e intereses, lo que socavaría profundamente los cimientos de la sociedad y generaría *ghetos* cada vez más numerosos como ya ocurre en las grandes urbes de occidente (Sen, 1992 y 1999; Evans y otros, 2000; Evans, Paugham y Prellis, 1995; Atkinson, 1998a y b; Klasen, 1998, 2000; Ranson, 1999).

Como consecuencia de los anteriores valores, se exige asumir uno nuevo: el *antideterminismo social, cultural o personal*. La universalidad de la una buena educación para todos sólo se puede lograr si se asume, así mismo, el antideterminismo social, cultural o personal porque lo contrario es, precisamente, lo que impide lograr esa buena educación para todos. Especialmente para aquel alumnado más vulnerable, más en situación de riesgo y abandono, porque se ve inmerso en esa situación debido a su clase social (y a los condicionamientos económicos, sociales y culturales que implica), a su cultura de origen (que es la que determina el capital cultural con el que acude a la escuela) y a sus características personales (género, discapacidades, motivación, intereses, etc.), lo que ha sido puesto de manifiesto por numerosos autores (Smyth, 1999; Bynner, 1999; Evans y otros, 2000; Schweinhart, Barnes y Weikart, 1993; y Bailey, 1997). La escuela debe intentar romper el ciclo de la pobreza, tantas veces denunciado, y que cada vez aparece mejor documentado y avalado empíricamente. Así, ya hemos constatado como Bynner (1999) y Evans y otros (2000), reconstruyen una secuencia que da una idea de ese ciclo:

- Insuficiente adquisición de competencias básicas en lectura, escritura y cálculo.
- Malos resultados a lo largo de la escolarización
- Abandono precoz de la escolarización obligatoria sin titular
- Dificultades de entrada en el mercado de trabajo, lo que conlleva aceptar trabajos que no implican formación.
- Trabajo precario y paro.
- Embarazos precoces
- Problemas con la policía
- Alcoholismo
- Condenas judiciales
- Problemas de salud física y sobre todo mental

En esa secuencia, los tres primeros estadios los constituyen fenómenos ligados directamente a la escuela: (1) Insuficiente adquisición de competencias básicas en lectura, escritura y cálculo; (2) Malos resultados a lo largo de la escolarización; y, (3) Abandono precoz de la escolarización obligatoria sin titular, lo que desencadena todo un proceso que conduce a la exclusión social.

Por último, una escuela democrática debe asumir la correspondiente *responsabilidad moral y personal* con los resultados que logra y con los procesos que desarrolla para llegar a esos resultados. Como se ha puesto de manifiesto (Fullan, 2002b), el sentido moral del cambio convierte este compromiso en el principal incentivo para mejorar, más allá de los económicos o profesionales. Pero si este compromiso no existe resulta muy difícil promover y realizar mejoras significativas de la calidad de la enseñanza. Sin embargo, es cierto que la responsabilidad de la escuela, de lo local, hay que situarla en sus justos límites y evitar simplificar el problema descargando en ella, y en su profesorado, todas las consecuencias. Y ello, en un sistema educativo como el nuestro, en el que la mayor parte de las políticas relevantes (currículum, profesorado, funcionamiento de la escuela, dotación de recurso, contrataciones, apoyos externos, etc.), depende de las administraciones central o autonómica.

EL CURRÍCULUM

La primera proyección de los valores que acabamos de describir brevemente la vamos a realizar sobre el currículum, concebido como un proyecto cultural que se organiza en torno a sus principales procesos: la selección de la cultura y su organización, la metodología y la evaluación. Así, para el Proyecto un currículum democrático, que asume esos valores, debería concebirse desde los siguientes principios, adaptados a partir de la formulación de Ashenden, Blackburn, Hannan y White, (1988): común, cooperativo, útil, inclusivo, práctico, realizable, crítico, moral, planificado y coherente¹³.

La selección de la cultura

En el marco del currículum común y obligatorio, se sugiere que se tengan en cuenta y enfatizen las siguientes consideraciones:

- La educación del ser humano debe ser global o integral, es decir, debe incorporar todas las dimensiones que definen a una persona (cognitiva, emotiva, física o motriz, ética o moral, sociopolítica, etc.), y evitar el sesgo que supone primar alguna sobre las demás.
- Se pone un especial énfasis en la presencia de los valores en la selección cultural que debe guiar la educación. Cada vez más la escuela se convierte en la principal institución pública transmisora de los valores básicos sobre los que articular una sociedad democrática. En ese sentido, se exige evitar los principales sesgos que han venido afectando al conocimiento escolar: sexismo y clasismo.
- Se tiende a una relación mucho más equilibrada entre lo que podríamos denominar una cultura académica e intelectual y otra profesional y manual. La preponderancia del primer tipo de cultura ha sido una característica de los currículos de la enseñanza obligatoria hasta hoy día. Ahora se reclama con insistencia un mayor equilibrio entre ambas culturas como condición básica para la construcción de una cultura más democrática. No sólo porque es el único modo de que todos los grupos sociales se sientan representados en el núcleo cultural básico de la sociedad a la que pertenecen, sino también porque se reconoce el valor formativo de la cultura manual.
- El dilema comprensividad frente a diversidad sigue siendo el gran problema a resolver en la construcción de un currículum democrático. Las soluciones elitistas o pluralistas sólo consiguen enmascarar el problema porque, en realidad, optan con mayor (elitismo) o menor (pluralismo) decisión por la diversificación curricular en función del origen social del alumnado. Sólo un enfoque democrático que consiga integrar las diferencias individuales y sociales en un currículum común puede ofrecer una alternativa justa a este dilema.
- La educación es un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida y en el tramo obligatorio se deben sentar las bases para que ello sea así. Es decir, se debe preparar al alumnado para que pueda seguir aprendiendo por sí mismo a lo largo de toda su vida, en lugar de pretender que acumule toda la información posible. Ello implica concebir el proceso educativo más como un medio para adquirir instrumentos, destrezas y capacidades que permitan al alumnado comprender y practicar los modos de

¹³ Para una descripción más detallada y actualizada, se puede consultar A. Guarro (2002): *Currículum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar*, Barcelona: Octaedro.

producir conocimiento, que como una mera transmisión de conocimientos clasificados y codificados que el alumnado deberá ir acumulando a lo largo de su escolarización.

- Además, los sistemas educativos deben prever, incitar y facilitar la incorporación constante de la ciudadanía a las distintas ofertas (universitaria, profesional, ocio, etc.) independientemente de su edad y ocupación, convirtiendo así la educación en un valor en sí misma.

En su proceso de concreción, este apartado se nutre de la concepción de educación democrática que propone el Proyecto Atlántida (Bolívar, 2002) y que se articula en torno a cuatro ejes de desarrollo (socioeconómico, sociopolítico, sociocultural y sociopersonal), cada uno de los cuales se orienta más específicamente por algunos valores y favorece el desarrollo de temáticas (temas transversales, tópicos, proyectos de trabajo, etc.). No obstante, estamos atentos a otras propuestas de selección de la cultura. Así nos parecen especialmente interesantes las realizadas por Gimeno (2001) y Torres (2001), además de las que ya recogimos en Guarro (2002).

La organización del currículum

Un currículum democrático demanda el mayor grado de integración de los contenidos posible, aunque somos conscientes de las dificultades que ello implica dada la tradición disciplinar que subyace tanto a la formación inicial del profesorado, a la organización de los centros (horarios, plantillas, seminarios o departamentos) y al mismo sistema educativo (políticas de formación, acceso a la profesión, sistema de incentivos, promoción, etc.). Cambiar todo eso es muy difícil, pero la construcción de una cultura democrática afecta a la naturaleza misma de la educación y del sistema educativo, por tanto no es de extrañar que también en este sentido las dificultades sean muchas y de gran calado. Sin embargo, los argumentos que podemos esgrimir a favor de un avance progresivo, pero decidido, hacia mayores cuotas de integración curricular son tan contundentes y coherentes con nuestra concepción curricular que cualquier otra decisión sería impensable.

En primer lugar, haremos referencia al núcleo cultural básico (Gimeno, 1991) de una sociedad democrática, que es el que representa el currículum obligatorio y común y debe nutrirse, entre otras fuentes, del conocimiento científico, pero, simultáneamente, superar sus divisiones internas, establecidas por la lógica de la ciencia y de la investigación científicas para favorecer sus propios intereses, y hacerlo asequible, útil y relevante para cualquier ciudadano, independientemente de su origen social y cultural. De lo contrario estaríamos utilizando dicho currículum no para establecer vías de comunicación y de igualdad cultural, imprescindibles para una sociedad democrática que se quiera instalar en el consenso entre sus diferentes sectores, estratos, grupos, tribus, etc., sino en barreras selectivas para nutrir la jerarquización más propia de una sociedad sólo democrática en lo formal pero instalada en el fondo en el conflicto y en la dominación.

En segundo lugar, existen una serie de argumentos relacionados con cuestiones de tipo epistemológico, psicológico, sociológico y ético que compartimos plenamente, pero cuya presentación y discusión aquí excedería el sentido de este documento. Sólo nos detendremos en aquéllas que mantienen una relación más estrecha con la naturaleza de esta propuesta curricular (Torres, 1994):

- *La integración curricular favorece la humanización del conocimiento.* Es decir, se pone el conocimiento al servicio del ser humano y no al revés. Y esto es así porque el criterio básico para su organización es que sea asequible a la mayoría de los ciudadanos. Para ello, hay que huir de la forma en que la ciencia organiza el conocimiento porque ese modo de estructuración sólo es conocido por los expertos que conocen las reglas de construcción de las teorías científicas.
- *La integración curricular favorece el compromiso del alumnado con su realidad incitándole a una participación más activa, responsable y crítica en ella.* Sólo una organización del currículum que favorezca el tratamiento de problemas cotidianos, tanto sociales como personales, puede facilitar que el alumnado se comprometa con su realidad y le incite a una participación activa, responsable y crítica en ella. No es lo mismo abordar la química orgánica, o determinados temas de bioquímica desde la forma lógica en que ciencia piensa estos temas, que en el contexto de la problemática de la

drogadicción juvenil (efectos que producen las drogas; sobre qué zonas del cerebro actúan ; cuál es su composición química ; etc.).

- *La integración curricular permite aflorar los valores, ideologías e intereses que están presentes en todas las cuestiones sociales y culturales.* La atomización del currículum, es decir, su organización basada en las disciplinas científicas, provoca dos efectos que merece la pena analizar. Por un lado, hace que el conocimiento aparezca aséptico, neutro, objetivo, desvinculado de todo el contexto social donde se produce y se utiliza. Precisamente una de las cuestiones que queremos enfatizar es que detrás del conocimiento siempre hay un interés que tiene que ver con algún tipo de ideología o con determinados valores que es preciso aflorar para su análisis y crítica. Desde que ciencia y tecnología se vinculan en un binomio inseparable, las consideraciones sociales, culturales, económicas y políticas de cualquier tipo de conocimiento deben ser desveladas para que los ciudadanos puedan valorar sus repercusiones. A nadie se le escapa que la investigación científica hace ya mucho tiempo que no sigue los designios de su propia evolución, sino los intereses de quienes facilitan los recursos materiales y humanos para que pueda llevarse a cabo. Así mismo, impide que los problemas cotidianos puedan analizarse desde todas las perspectivas posibles. Desde cada materia sólo pueden considerarse los aspectos propios de la misma. Pero las cuestiones sociales no pertenecen a ningún área específica, son complejas y así hay que estudiarlas. Además, resultaría artificial y complicado poder contemplar las situaciones sociales y culturales teniendo en cuenta la totalidad de aspectos que las explican si no se facilita esta visión desde una organización más integrada del currículum.

La metodología

Es un proceso curricular básico para la educación democrática porque afecta a la forma en que se enseña y se aprende, es decir, al día a día del aula que es lo que realmente influye en el desarrollo de actitudes y valores. La calidad democrática del currículum depende, pues, tanto de lo que se enseña como de la manera de enseñarlo. Compartimos la idea de Giroux (1990) de que las escuelas deben ser consideradas como *esferas públicas y democráticas* en las que los futuros ciudadanos tengan la oportunidad de vivir, y por tanto aprender, las experiencias democráticas más radicales y profundas de su vida. Para ello, debemos convertir los centros educativos, como instituciones, y las aulas como espacios vitales, en lugares donde los valores democráticos sean las señas de identidad más visibles, donde todos sus habitantes, pero especialmente el alumnado y el profesorado, puedan experimentar esos valores cotidianamente, en cada actividad educativa, en cada situación de aprendizaje y de enseñanza. Si esas experiencias democráticas son sólo la excepción en la vida de los centros (el día de la paz, el día del medio ambiente, etc.), lo normal es que la interiorización y la práctica de esos valores también sean excepcionales. Para ello, asumimos dos grandes principios metodológicos¹⁴: compromiso con la construcción de una cultura cooperativa en el aula; y, enseñar mediante una metodología basada en la investigación y el descubrimiento.

Compromiso con la construcción de una cultura cooperativa en el aula

La cooperación o colaboración es uno de los valores primordiales de la cultura democrática, por lo que cualquier aula o centro que pretenda reconstruir su cultura en esa dirección debería caracterizarse, en primer y destacado lugar, por su compromiso con una cultura cooperativa. Por ello, nos vamos a detener de forma especial en la presentación de este principio. La preocupación por el desarrollo de este valor y esta cultura no es nueva, más bien ha sido uno de los intereses constantes entre teóricos y prácticos de la educación. Desde Rousseau hasta Ferrer Guardia y Freinet, pasando por Cousinet, Makarenko, Kirkpatrick, Neill, Barbiana, Freire, y un largo etcétera, encontramos reflexiones y experiencias que han tenido como eje central la cooperación, o interpretaciones más políticas del mismo

¹⁴ Deudores de tantos proyectos (Humanities Curriculum Project –dirigido por Stenhouse; Man: A course of Study “MACOS” –dirigido por Bruner en las décadas de los 60 y 70), tradiciones (Freinet, Piaget, Ferrer Guardia, etc.), experiencias desarrolladas por los MRPs y los asumidos por la propia LOGSE.

asunto como la solidaridad. Lo que ha generado una gama bastante variada de significados otorgados a este valor y tipo de cultura.

Para nosotros existen dos significados que, además de resumir la tradición al respecto, recogen los aspectos que más nos interesa destacar: por un lado, como forma de convivencia escolar democrática por excelencia; por otro, como modelo de enseñanza y aprendizaje. Creemos que ambos deben tenerse en cuenta aunque el primero tenga más historia y esté más relacionado con la cultura democrática que pretendemos construir. Pero en la actualidad disponemos de suficientes evidencias (Johnson y Johnson, 1978 y 1987; Johnson, Johnson y Maruyama, 1983; Johnson, Maruyama y cols. 1981; Slavin, 1983, 1985 y 1995) para afirmar la superioridad de la cooperación frente al individualismo o la competición no sólo como forma de convivencia democrática sino también como modelo de aprendizaje y, en consecuencia, de mejora del rendimiento.

La cooperación como forma de convivencia democrática

Esta forma de interpretar la cooperación quiere poner el énfasis en los procesos de socialización e interacción social. El compromiso con la construcción de una cultura cooperativa en el aula y el centro se torna, así, ineludible para lograr que el alumnado tenga la oportunidad de vivir ese tipo de relaciones de forma natural y cotidiana dado el valor potencial de las interacciones entre iguales para el desarrollo social en una sociedad plural. «No tiene sentido (y parece hasta deshonesto) hacer que los niños «sigan la corriente» respecto a unas dimensiones de la diversidad (como por ejemplo *handicaps* físicos, psíquicos o emocionales) e «integre» al niño en otras dimensiones de diversidad (las categorías étnicas oficialmente reconocidas), a menos que la organización social en las escuelas garantice una clase de interacción en igualdad de *status* de la cuál puedan derivarse actitudes positivas hacia dichas diferencias (Cazden, 1991: 147). Para que se desarrollen de forma habitual este tipo de relaciones, especialmente entre el alumnado, es necesario atender al menos a dos cuestiones (Campiglio y Rizzi, 1997):

- Reconocer el aula como el espacio óptimo para la interacción social entre iguales
- Organizar el aula para influir en la construcción de las relaciones interpersonales.

La cultura organizativa y profesional predominante en nuestro sistema educativo, y favorecidas por las políticas educativas impregnadas de uniformismo como sinónimo de igualitarismo, ha convertido las aulas y los centros en lugares impersonales, fríos, de paso, exageradamente funcionales, en suma, poco aptos para vivir y establecer relaciones interpersonales de calidad. Sin embargo, «La clase-aula es el espacio en el que se definen las elecciones de amistad, donde se presentan las ocasiones de socialización, en el que se desencadenan los mecanismos de enfrentamiento, de competitividad, de participación, en un grupo, de conflicto, de marginación y de liderazgo. Y es en este espacio donde siempre se producen las elecciones colectivas y se dan las relaciones con los demás (las otras clases, la organización escolar global, lo externo a la escuela). (...) El aula de la “propia” clase es el lugar en el que nos presentamos al comienzo del curso, nos vemos todos los días, nos conocemos y vivimos día a día. (...) En fin, es la propia habitación de la escuela (...)» (Rizzi, 1997: 55). Conseguir que las aulas se conviertan en espacios habitables, personalizados y cálidos exige una dedicación especial a la organización del espacio y de las relaciones, para favorecer el tipo de interacciones que queremos desarrollar y evitar las que no deseamos que se produzcan. Lo inaceptable es pretender que esas interacciones surjan espontáneamente y cuando comprobamos nuestro fracaso responsabilizar al alumnado de él. Si disponemos los pupitres para que cada alumno y alumna trabaje individualmente, si diseñamos tareas que deben resolverse individualmente, si nos sentimos incómodos porque el alumnado se mueve o hace ruido, si impedimos que el alumnado se comunique entre sí, si el mejor de la clase es el que antes acaba las tareas, ..., como podemos esperar que no se produzcan conflictos, que no aflore la agresividad, incluso como veremos más adelante, como podemos pretender que todos nuestros alumnos encuentren útil lo que aprenden o, simplemente, que aprendan.

La cooperación como modelo de enseñanza y aprendizaje

La cooperación no sólo representa la forma de convivencia democrática escolar más adecuada para la socialización y construcción de relaciones, también es un modelo de enseñanza y aprendizaje eficaz, que está mostrando su gran influencia sobre la adquisición de competencias y destrezas sociales, el control de la agresividad, la adaptación a e interiorización de las normas sociales y el rendimiento académico (Johanson, Maruyama y cols. 1981). Esta consideración es menos habitual y, además, suele negarse. La mayoría del profesorado sigue creyendo que el aprendizaje individual es más potente que el cooperativo, quizás porque es el modelo con que todos hemos aprendido y, si nosotros lo conseguimos, porque no lo va a conseguir nuestro alumnado. Además, de nuevo hemos de constatar que ciertas políticas desarrolladas por la administración (determinación del nº de alumnos por aula, la estructura curricular de las etapas, sistema de incentivos, modelos de formación del profesorado, etc.) favorecen esta creencia. Pero quizás hayan otros dos factores aún más decisivos: los materiales curriculares y la cultura profesional predominantes. Los libros de texto, entendidos como materiales individuales y estandarizados, y el individualismo o aislacionismo, como formas de trabajo habitual del profesorado, son un serio handicap para la enseñanza y el aprendizaje cooperativos.

Como ya pusieran de manifiesto Piaget y la Escuela de Ginebra (Ovejero, 1990) la interacción entre iguales, es decir, alumno-alumno, permite una confrontación de puntos de vista que provoca un conflicto sociocognitivo que favorece el progreso intelectual, porque como ponen de manifiesto Mugny y Doise, 1983:

1. El niño toma conciencia de la existencia de respuestas diferentes a la suya.
2. Otra persona proporciona indicaciones que pueden ser pertinentes para la elaboración de un nuevo instrumento cognoscitivo.
3. Aumenta la posibilidad de que el niño sea activo cognoscitivamente.

Si la teoría del conflicto sociocognitivo plantea algunas limitaciones, la obra de Vygotsky (1973; 1977 y 1979) y los trabajos actuales, inspirados en él y en la escuela soviética, de autores como Forman y Cazden (1984) y Cazden (1991) ofrecen explicaciones teóricas y desarrollos metodológicos para superarlas. Según Vygotsky, la confrontación de puntos de vista divergentes, causa del conflicto sociocognitivo, es uno de los caminos que repercute en el desarrollo intelectual, pero no es el único. Así, se considera que la interacción social no sólo favorece el desarrollo de la inteligencia y el rendimiento, sino que «es el origen y el motor del aprendizaje y del desarrollo intelectual gracias al proceso de interiorización que hace posible» (Coll, 1984: 132). Lo que introduce la idea de «zona de desarrollo próximo», es decir, «la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la solución de problemas independientes, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la solución de los problemas bajo la dirección de adultos o en colaboración con iguales más capaces» (Vygotsky, 1979: 86). Por otra parte, se formula la hipótesis de la función reguladora del lenguaje, que en términos de enseñanza y aprendizaje escolares representa una idea sugerente y descalificadora de muchas prácticas docentes. «El lenguaje tiene, además de la función comunicativa, una función reguladora de los procesos cognitivos, pues el intento de formular verbalmente la representación propia con el fin de comunicarla a los demás obliga a reconsiderar y reanalizar lo que se pretende transmitir» (Ovejero, 1990: 72). Si bien Vygotsky lo aplica a la interacción niño-adulto, Forman y Cazden lo hacen a las interacciones niño-niño, porque ofrecen las condiciones óptimas para maximizar los efectos positivos reguladores del lenguaje. Así, la conversación, la discusión, hablar en clase se convierten en una condición para el aprendizaje (Cazden, 1991; Darling-Hammond, 2001). Cazden identifica cuatro beneficios cognitivos del discurso entre iguales: como catalizador de cambios internos; como representación de roles complementarios; como relación con los otros, y como habla exploratoria en lugar de “versión última”. ¡Qué lástima que nuestras escuelas sigan valorando el silencio del alumnado como indicador de una buena docencia!

En resumen, podemos firmar que la construcción de una cultura cooperativa en el aula es el primer compromiso que debe adquirir el profesorado, y las escuelas, interesados en una profundización democrática de su trabajo.

Enseñar mediante una metodología basada en la investigación y en el descubrimiento

Este es un principio metodológico que pretende sintetizar formulaciones tales como «posibilitar que el alumnado desarrolle estrategias de aprendizaje por sí mismos»; «facilitar una intensa actividad del alumno»; «asignar a los estudiantes papeles activos, en lugar de pasivos, en situaciones de aprendizaje»; etc., que con la difusión e implantación de la LOGSE se han puesto de moda, si bien su origen es mucho más antiguo y su presencia en la investigación curricular y en la práctica educativa viene de lejos (mayerísticas socrática, Rousseau, Dewey, Claparède, Montessori, Decroly, Piaget, Vigotski etc.). Además, es una opción metodológica compartida por muchas y muy variadas propuestas curriculares, y en ese sentido no es específica ni propia de un curriculum democrático. Pero no por ello es menos coherente con la cultura que pretendemos desarrollar.

La enseñanza y el aprendizaje basados en la investigación y el descubrimiento (Aebli; 1998; Bruner, 1960, 1961, 1969; Mercer, 1996; Morine y Morine, 1978; Novak y Gowin, 1985; Short et al. 1999; Shulman y Keislar, 1974 en el panorama internacional; y, entre otros, Delval, 1983; Gil y Martínez Torregrosa, 1985; Moreno, 1983; Moreno y Sastre, 1980; Porlán, 1993; Porlán, García y Cañal, 1988; Pozo et al., 1998; Sastre y Moreno, 1980 en nuestro contexto) supone una ruptura epistemológica muy importante con las concepciones tradicionales y hegemónicas acerca de la adquisición del conocimiento. Así, el supuesto de la necesidad de establecer una relación jerárquica entre el que sabe, el que ostenta el conocimiento (experto, especialista, profesor, etc.) y el que quiere aprender (práctico, alumno, etc.) queda superado con esta propuesta metodológica pues implica una cierta igualación ya que tanto unos como otros aprenden y enseñan mutuamente. Cada uno aporta sus habilidades, experiencias, prácticas y conocimientos; y el aprendizaje será el resultado de su adecuada combinación. Sin embargo, la polisemia de los términos y las prácticas a las que han dado lugar han creado una cierta ambigüedad en torno al significado de la expresión «enseñanza basada en la investigación y el descubrimiento», por lo que vamos a intentar acotar lo que queremos decir con ella.

En primer lugar, hemos utilizado dos términos «investigación» y «descubrimiento» porque, aunque muy similares y habitualmente empleados como sinónimos (podríamos decir lo mismo de «resolución de problemas»), el primero pone el énfasis en el proceso a desarrollar y el segundo en el resultado a obtener, y a nosotros nos interesa resaltar que ambas cuestiones son importantes. Es imprescindible que la enseñanza cuide los procesos pero también que el alumnado logre resultados que constaten su aprendizaje. De poco sirve desarrollar procesos muy ricos e interesantes si no están orientados a la obtención de resultados significativos que estimulen el aprendizaje. Por tanto, establecemos que la enseñanza basada en la investigación y el descubrimiento facilitará el desarrollo de procesos de investigación que conduzcan al descubrimiento de los conocimientos y a la adquisición de las habilidades, actitudes y valores que el alumnado debe aprender.

En segundo lugar, para caracterizar más concretamente lo que queremos decir vamos a utilizar la propuesta de «principios de la teoría del aprendizaje por descubrimiento» que hace Barrón (1997) en un interesantísimo trabajo que sistematiza y ordena muchas de las ideas que se han difundido acerca de este tema. Al respecto, quisiéramos añadir algunas consideraciones que pueden ayudarnos a concretar aún mejor como entendemos esta propuesta desde la perspectiva de un curriculum democrático. Es muy importante, y coherente con el principio ya enunciado de «compromiso con la creación de un clima de cooperación en el aula» que el proceso investigador se desarrolle lo más *colaborativamente* posible, de tal forma que el conflicto sociocognitivo, posibilitado por la interacción entre el alumnado, sea su verdadero motor. Un conflicto que estimule la aparición de distintos discursos o acciones que se contradicen simultáneamente durante las interacciones sociales que se producen en el aula. Por lo tanto, cuando se habla de «construcción intrapsíquica» nosotros lo interpretamos en el sentido de que si bien cada alumno y alumna experimentará esa construcción, sólo se producirá en un contexto rico en interacciones sociales entre el alumnado. Este planteamiento

obliga a revisar el papel del profesorado en todo el proceso. Hemos admitido que para lograr que el alumnado descubra el conocimiento hace falta una «mediación sociocultural», que en contextos escolares debería llevar a cabo el profesorado. Y, aunque resulta complicado delimitar esa mediación, sí disponemos de dos criterios que pueden ayudarnos. Por un lado, la provocación del conflicto sociocognitivo, que sólo se producirá en la medida en que el profesorado sea capaz de proporcionar un contexto que facilite el mayor número de interacciones entre el alumnado para que afloren opiniones diferentes y contradictorias. Por otro, el equilibrio entre la necesaria autorregulación del proceso por parte del alumnado y la ayuda que ese alumnado requiere para poderlo llevar a cabo.

En relación con la autorregulación del proceso y la generación de conflictos sociocognitivos, el profesorado debería de: favorecer que los niños efectúen elecciones informadas para realizar las actividades escolares y reflexionen sobre las consecuencias de sus opciones; y, legitimar la búsqueda, es decir, aprobar y apoyar discusiones abiertas en las que no son halladas respuestas definitivas a multitud de cuestiones

La construcción de una conciencia crítica exige que el alumnado desarrolle el hábito intelectual de *informarse lo mejor posible* para tomar cualquier tipo de decisión, así como el compromiso moral de asumir las consecuencias de sus decisiones. Además, la participación activa y consciente es uno de los pilares de una sociedad democrática, lo que exige tomar decisiones constantemente. Para poder participar en igualdad de condiciones no sólo basta con ejercer el derecho a elegir (en política, en la vida social –consumo, ocio, etc.--, en el ámbito cultural, y en la esfera personal), sino que esa elección debe ser lo más informada posible. Por ello, la escuela debe incorporar en su quehacer cotidiano ese tipo de prácticas para que el alumnado las vaya interiorizando y las considere parte esencial de sus comportamientos democráticos. La actitud de *búsqueda*, es decir, la mente abierta, curiosa, inquisitiva, cuestionadora, etc., es la manifestación de valores como la tolerancia, la apertura, etc., y por tanto exigible tanto en el alumnado, cuanto se enfrenta al aprendizaje como el profesorado cuando se plantea la enseñanza. En cuanto al conocimiento, supone una actitud reflexiva y crítica en la valoración de los contenidos que se transmiten. No se aprende ni se enseña nada que no sea analizado desde diferentes puntos de vista. Cualquier conocimiento es sometido a una evaluación que nos permita indagar sobre su relevancia epistemológica y cultural, no tanto porque lo diga alguna autoridad (el profesor, el libro, etc.), sino porque la escuela lo somete a esa prueba. Del mismo modo, supone desarrollar una actitud moral ante el conocimiento. El saber humano no es inocuo, neutral, objetivo. Detrás de cada dato científico o saber popular, hay un interés que es preciso desvelar. El alumnado debe adquirir el hábito de analizar el conocimiento desde diferentes tipos de intereses y juzgar las consecuencias que ello tiene para el desarrollo de los valores que propugnamos. El hecho de que el alumnado compruebe vitalmente que muchos problemas (sociales, culturales, científicos, morales, económicos, etc.) no tienen solución, o al menos soluciones definitivas, sino que se exige una constante revisión de los mismos, que su solución sólo es parcial y exige continuas aproximaciones, es la estrategia más apropiada para que poco a poco esos valores vayan formando parte importante de la escala que cada uno debe ir construyendo a lo largo de su vida.

La identificación de problemas, como punto de partida del proceso investigador y de resolución de dichos problemas, también requiere algunas consideraciones. Así, sería recomendable tener en cuenta dos criterios a la hora de seleccionar los problemas objeto de las investigaciones:

1. Favorecer el estudio de temas o cuestiones que los ciudadanos de nuestra sociedad no analizan normalmente y que, por lo general, son ignorados por los principales medios de comunicación.

Este principio quiere poner de manifiesto el compromiso de un currículum democrático con el tratamiento, con fines educativos, de los temas que la cultura hegemónica en la sociedad pretende soslayar, mediante todos los medios a su alcance (medios de comunicación de masas, de modo preeminente, pero también a través del sistema educativo), porque representan los aspectos más negativos del sistema de relaciones imperantes (personales, grupales, sociales de producción y ambientales) y que, de algún modo, soportan los intereses de los grupos dominantes. Así, consideramos imprescindible que la escuela sirva de institución contrahegemónica y asuma la responsabilidad de

favorecer un foro donde, precisamente esos temas, puedan abordarse. No sólo porque al alumnado le pueda resultar más motivante estudiar las cuestiones que en otras instituciones (familia, pandilla, etc.) puedan considerarse incluso temas tabú, sobre todo porque gran parte del alumnado, por su origen social y cultural, no tiene fácil acceso a ellos, ni mucho menos a conocer opiniones divergentes. Esta es una buena oportunidad para concretar la idea que expusimos anteriormente al considerar a la escuela como una esfera pública democrática, puesto que estaría favoreciendo la construcción de conciencia crítica en el más puro sentido democrático posible: ofrecer igualdad de oportunidades a todas las personas e ideas presentes en su contexto más inmediato.

2. La enseñanza debe partir de las experiencias, problemas, intereses del alumnado y el aprendizaje integrarse en su vida cotidiana, tanto social como personal

Para que las cuestiones que la sociedad suele eludir resulten educativas y puedan favorecer el aprendizaje en nuestro alumnado deben incorporarse a la escuela desde su versión más cotidiana, más próxima y conocida para el alumnado. Para que sean asimiladas y extrapoladas a cualquier contexto, deben ser primero relevantes en el contexto más próximo e inmediato del alumnado. Así, las experiencias educativas resultan más significativas, intelectual, moral y afectivamente, en la medida que estén relacionadas con las experiencias propias del alumnado, que tengan que ver con los problemas cotidianos. Pero también según el grado en que lo que aprende en la escuela pueda aplicarlo a resolver los problemas que le genera su propia vida. Por tanto, se establece un ciclo que se inicia con la identificación de problemas pertenecientes a la experiencia vital del alumnado, se estudian en la escuela, y los resultados de ese estudio debe repercutir de nuevo en la vida extraescolar del alumnado.

Por último, vamos a considerar brevemente las potencialidades educativas del proceso investigador que conduce al descubrimiento. La investigación de temas relevantes cultural, social, política y éticamente, pone al alumnado en contacto directo con la realidad, sus problemas, contradicciones, etc., y permite desarrollar hábitos intelectuales básicos (planteamiento de preguntas; formulación de hipótesis; decidir el tipo de información necesaria; utilización de fuentes de información de primera mano; análisis e interpretación de la información; valoración de la información para extraer conclusiones y responder a las preguntas planteadas; comunicación de la información; etc.) que favorecerán la construcción de una mente reflexiva, abierta y crítica. Además, la investigación, en tanto que tarea colectiva, proporciona al alumnado la posibilidad de compartir la planificación de un proyecto, su realización y los resultados que se obtengan, de modo que estamos favoreciendo una de las actitudes más características de la construcción del conocimiento científico, muy en crisis en la actualidad: la de compartir lo que se sabe para poder aprender más y solucionar los problemas que plantea la comprensión del mundo.

Para completar esta propuesta de principios metodológicos, es necesario considerar aún otro principio que pone el acento en la integración de las diferencias en el currículum común de forma genérica, es decir, independientemente de otras actuaciones más específicas en función del tipo de diferencia de que se trate. Dicho principio podría enunciarse así: «Las actividades deben diseñarse de tal forma que su cumplimiento puede ser realizado con éxito por alumnado con diversos niveles de habilidad». Asumimos que un valor intrínseco de la cultura democrática es ofrecer igualdad de oportunidades a cada alumno y alumna para que alcancen el mayor grado de desarrollo personal y social en función de sus capacidades y habilidades. Para ello, es necesario que la enseñanza se conciba más como un conjunto de oportunidades para facilitar el aprendizaje a distintos niveles, que una única oportunidad para alcanzar un único nivel de aprendizaje. Más aún si se considerará que el alumno o la alumna correspondiente ha fracasado si no logra ese único nivel. Es más justo y gratificante que a cada alumno se le exija según sus posibilidades y le ofrezcamos distintas oportunidades para demostrarlas, que no establecer oportunidades únicas para determinadas posibilidades excluyendo a las demás. Desarrollar esta idea en la práctica exige de muchas estrategias, habitualmente relacionadas sólo con alumnado excepcional. Sin embargo, nosotros creemos que, además de esas situaciones excepcionales, es necesario interiorizar que todos los alumnos y alumnas necesitan ser tratados desde esa perspectiva. Así, cuando pensamos en como llevar a la práctica nuestra enseñanza hemos de prever esta situación normalmente y la mejor forma de hacerlo es diseñar las actividades con distintos grados de dificultad de

tal modo que las puedan resolver con éxito alumnado con diferentes capacidades (e incluso con distinto nivel en cada capacidad), aptitudes, habilidades, intereses, etc. Es cierto que este principio es mucho más fácil de desarrollar si somos capaces de organizar la enseñanza según los principios anteriores porque la cultura de cooperación favorece el aprendizaje entre iguales lo que, unido a una adecuada constitución de los grupos de aprendizaje¹⁵, resuelve gran parte de los problemas relacionados con las diferencias individuales, grupales o sociales, porque es más factible y justo homogeneizar los grupos que los individuos. Por otra parte, la enseñanza basada en la investigación también facilita este principio en la medida que pretende desarrollar procesos más que momentos puntuales de aprendizaje, lo que favorece la detección rápida de los problemas y, en la misma medida, su solución; así, evitamos que buen número de alumnos vaya rezagándose hasta perder todo contacto con el resto del grupo.

Para concluir esta propuesta de principios que orienten la organización de la enseñanza, quisiéramos plantear algunos matices que ayuden a su consideración y puesta en práctica. Nuestra apuesta por una enseñanza cooperativa y basada en la investigación y el descubrimiento, se refiere a una caracterización genérica de la misma. Es decir, que una escuela democrática debería caracterizarse por el predominio de este tipo de enseñanza. Así, cuando se observara un aula deberían detectarse enseguida los rasgos que se derivan de esta propuesta: aprendizaje grupal, interacciones significativas entre el alumnado, procesos de investigación y descubrimiento del conocimiento, etc. Pero ello no significa la ausencia total de otro tipo de agrupamientos, o de otro tipo de procesos de enseñanza y aprendizaje más receptivos. Reconocemos que el aprendizaje por descubrimiento tiene sus puntos débiles (aumento del tiempo, aparición de gran cantidad de errores en el proceso, no todos los alumnos se desenvuelven igual ante el descubrimiento, exige una reorganización de la institución escolar que no siempre es fácil ni posible, etc.). Además, no todos los aprendizajes escolares demandan este tipo de enseñanza, sobre todo los más mecánicos. Por lo tanto, la caracterización de un aula y una escuela por nuestra propuesta metodológica no es incompatible con la presencia de otras formas de enseñar siempre y cuando se tenga claro su carácter complementario.

Además de lo ya dicho en torno a la figura del profesorado, quisiéramos concluir este apartado enunciando un último principio dirigido a orientar su nuevo papel: «El profesorado debe convertirse en un recurso para el aprendizaje del alumnado más que en una autoridad que se justifica no tanto por lo que hace sino por su posición en el sistema». Este principio está dirigido directamente a cuestionar el papel que los sistemas educativos, más interesados en la reproducción que en la transformación de la sociedad, han otorgado al profesorado. Desde esa lógica, a los sistemas les interesa más un agente que asegure la preponderancia de la cultura hegemónica y de las relaciones de poder que implica, que un agente de cambio que la cuestione y, sobre todo, que enseñe a los futuros ciudadanos a cuestionarla. El profesorado, desde nuestra perspectiva, tiene que rechazar el papel que se le ha asignado en el proceso de socialización cuando se convierte en un impositor cultural de los valores hegemónicos, cuando su actuación supone una negación de otras culturas y de valores alternativos, cuando impide la posibilidad de cuestionar la realidad tal y como se ha construido. Muy al contrario, el profesorado ha de ir asumiendo progresivamente un papel activo en la construcción de una cultura democrática capaz de integrar a todas las culturas presentes en nuestra sociedad, de difundir y ayudar a interiorizar valores alternativos, de colaborar en la creación de una conciencia crítica que favorezca la aparición de formas de desarrollo también alternativas. Por otra parte, no compartimos la denominada *hipótesis de causalidad educativa*, según la cuál la enseñanza es la causa directa y exclusiva del aprendizaje. En esa relación de causalidad el sistema le otorga al profesorado la exclusividad de la enseñanza y al alumnado la del aprendizaje. Nosotros pensamos que el aprendizaje es el efecto de muchos factores, escolares y extraescolares, y, sobre todo, una construcción personal y social que la escuela y el profesorado deben facilitar creando las condiciones más adecuadas. Esta otra hipótesis exige que las instituciones educativas y el profesorado desempeñen un papel muy distinto del actual. Su mayor esfuerzo no debería dirigirse a suplantar la capacidad (intelectual, manual o artística) del alumnado, pensando por él, actuando por él, etc., sino a guiarla, a apoyarla en su desarrollo. La principal tarea educativa sería, por

¹⁵ Nos referimos al hecho de que podemos constituir grupos homogéneos entre sí, pero heterogéneos internamente, lo que nos permite reducir sensiblemente el número de ritmos de aprendizaje y ayuda al profesorado a la atención individualizada de aquellos alumnos que la necesiten.

tanto, la creación de escenarios que ofrezcan la mayor riqueza posible de posibles experiencias de aprendizaje.

La evaluación

La evaluación no debe concebirse sólo, ni principalmente, como la valoración del aprendizaje del alumnado, y que ha de recuperar su valor educativo intrínseco, a condición que se piense y desarrolle desde los siguientes principios (Guarro, 2002): (1) la evaluación debe centrarse en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje más que en su control; (2) la evaluación debe estar más atenta a los procesos de enseñanza y aprendizaje que a los productos, lo que exige que la metodología prevista se base y desarrolle dichos procesos; (3) la evaluación debe ser lo más integral posible, teniendo en cuenta todos los tipos de aprendizajes (conceptuales, procedimentales, actitudinales); (4) la evaluación debe realizarse teniendo en cuenta las situaciones individuales y grupales, así como los contextos institucionales y socioculturales; (5) la evaluación es un proceso en el que deben participar todos los implicados, evitando que el poder que otorga quede en manos exclusivas del profesorado.

La evaluación debe centrarse en la mejora más que en el control. Esta primera orientación está especialmente relacionada con la finalidad de la evaluación, es decir, con la cuestión sobre ¿para qué evaluar?. Nuestra propuesta es que una evaluación democrática debe utilizarse básicamente para la mejora y comprensión de los procesos de enseñanza aprendizaje, de la elaboración y desarrollo del currículum y de la organización de la escuela. Los procesos evaluadores deben servir sobre todo para obtener una información y unos argumentos que nos permitan comprender y justificar las decisiones que se van adoptando y las consecuencias que de ella se derivan. No queremos negar la utilidad de la función de control porque también es necesario desarrollarla, pero desde luego no desempeñaría un papel central. Es evidente que hay momentos en el proceso de escolarización (final de ciclo, final de etapa, etc.) que puede resultar conveniente e incluso interesante realizar algún tipo de control sobre los procesos desarrollados hasta ese momento. Sin embargo, en ningún caso ese control debería tener ni más importancia ni más calidad que la información recogida anteriormente para la mejora. En cualquier caso podría actuar como complemento.

La evaluación debe estar más atenta a los procesos que a los productos. En coherencia con lo anterior, los procesos evaluativos deberían prestar más atención a los procesos que se desarrollan y cómo se desarrollan, que al producto final obtenido. Desde un punto de vista meramente educativo es mucho más interesante poder mejorar los procesos de aprendizaje, de elaboración y desarrollo curricular y organizativos que no la constatación de lo que se ha conseguido o no. Sobre todo, porque el seguimiento de los procesos nos permite comprender mejor lo que está ocurriendo y, en consecuencia, poderlo mejorar. Pero desde la perspectiva de la construcción de una cultura democrática en la escuela es imprescindible ese seguimiento, al menos por dos motivos: uno, porque es el único modo de plantear una participación efectiva en los procesos evaluadores; dos, porque los aprendizajes más valiosos desde el punto de vista de esa cultura democrática (habilidades, actitudes, valores, procedimientos y capacidades) se desarrollan a lo largo del tiempo, prácticamente a lo largo de toda la escolarización obligatoria, por lo que resultaría inadecuado pretender constatar resultados prematuramente.

La evaluación debe ser lo más integral posible. Este principio pone el énfasis en la necesidad de construir la evaluación en torno a una visión lo más integral posible de todos los aprendizajes que el alumnado haya de desarrollar. Por el contrario, debería evitarse una excesiva parcialización de esos aprendizajes y consecuentemente la construcción de la evaluación como sumatorio de lo que el alumnado haya aprendido. Todo ello exige que previamente el profesorado se plantee esa *visión integral* de los aprendizajes. Evidentemente, si se organiza el currículum de forma integral, resultará más sencilla la construcción de esa visión global que se si organiza en demasiadas parcelas (áreas, materias, asignaturas, disciplinas, etc.). Esa exigencia tiene que ver con la necesidad de un trabajo más *colaborativo* entre el profesorado, de forma que se den las condiciones y oportunidades suficientes para facilitar esa construcción compartida de lo que el alumnado debe aprender y consensuar los criterios valorativos de ese aprendizaje. Y también tiene que ver con la sustitución de los elementos

curriculares que habitualmente se utilizan para valorar el aprendizaje del alumnado. Es decir, si habitualmente el profesorado utiliza los contenidos de su área para hacerse una idea de lo que el alumnado tiene que aprender y, en consecuencia, valorar ese aprendizaje, quizás haya llegado el momento de sustituir esa visión, excesivamente parcial y atomizada, por otra más integral y práctica, por ejemplo los objetivos de la etapa, adaptados al nivel correspondiente, u otra versión integradora que el propio centro construya. La idea sería que frente a la yuxtaposición de las valoraciones (habitualmente calificaciones) de cada área para decidir la general, el proceso comenzara por consensuar la visión general y después cada área o segmento curricular equivalente se preguntara como puede contribuir a su construcción, de forma que a la hora de valorar tanto la enseñanza como el aprendizaje de volviera a tener en cuenta la visión general consensuada y no las visiones particulares.

La evaluación debe realizarse teniendo en cuenta las situaciones individuales y grupales, así como los contextos institucionales y socioculturales. Este principio pone el énfasis en el modo en que se establecen los criterios para valorar los aprendizajes del alumnado. Dada la existencia de un curriculum común se infiere la necesidad de establecer unos criterios también comunes de evaluación establecidos por las administraciones correspondientes. Sin embargo, este hecho habría que matizarlo sin negar su utilidad e incluso su legitimidad. La idea de que la justicia se produce como consecuencia de tratar a todos de igual forma, que subyace a este planteamiento, choca frontalmente con nuestra concepción de un curriculum democrático, y con la de democracia en general. Más bien creemos que la única forma de actuar de forma justa para conseguir los mismos resultados de aprendizaje es tratar a cada alumno, grupo y centro de forma diferente, en función de sus características. Trasladada esta idea al proceso evaluador tendría como consecuencia la construcción de unos criterios lo más adaptados posible a esas características individuales, grupales y contextuales. La utilización de criterios comunes para la evaluación, además de que ejerce un control externo sobre el curriculum que desarrollan los centros y presupone una uniformidad en el modo de organizar, enseñar y evaluar dicho curriculum que ni es real ni deseable, puede provocar situaciones muy injustas sobre las que el alumnado no tiene ninguna responsabilidad ni control. ¿En todos los centros se enseña realmente lo mismo? Si un profesor no es capaz de enseñar adecuadamente ciertos aspectos del curriculum que le corresponde desarrollar, ¿por qué el alumnado debe ser evaluado de esos mismos aspectos como si hubiera recibido una enseñanza correcta? Si un centro reconstruye el curriculum básico, a través de su PCC, teniendo en cuenta su contexto sociocultural y económico, ¿debe mantener intactos los criterios comunes de evaluación? También es cierto que si no se ejerce un cierto control sobre los criterios de evaluación que se están utilizando en cada centro y aula, puede producirse una dispersión de tal magnitud que hiciera inútil la existencia de un curriculum básico. Por tanto, la idea sería que el mismo proceso de reconstrucción curricular que se admite para los objetivos, los contenidos y la metodología, se acepte también para la evaluación, previo compromiso de las comunidades educativas de que esa reelaboración ha de producir propuestas de igual calidad cultural.

La evaluación es un proceso en el que deben participar todos los implicados. Este principio se refiere a quién debe participar en el proceso evaluador. Habitualmente el profesorado se reserva el control sobre la evaluación como consecuencia del papel hegemónico que juega en el resto de procesos curriculares. Si decide lo que se enseña, para qué se enseña y cómo se enseña, por qué no va a decidir ahora cómo se evalúa y quién evalúa. Por todo lo dicho hasta ahora en este documento queda clara la necesidad de resituar el papel del profesorado en todos los procesos y decisiones curriculares. Pero en el caso de la evaluación quizás es especialmente relevante y urgente esta tarea porque lleva asociado un componente de control, poder y jerarquía que la aleja de cualquier planteamiento democrático. Es más, estamos convencidos de que en tanto no despoje a la evaluación de esos componentes es inadecuado, e incluso inmoral, hablar de un curriculum democrático. La construcción de una cultura democrática en la escuela pasa por la construcción de un clima de confianza entre el profesorado, entre el alumnado y entre ambos. Y ese clima no se puede desarrollar en tanto una de las partes tenga todo el poder y la otra ninguno. Si un sector del profesorado controla un centro de modo que los demás no participen de ese control, es imposible hablar de democracia entre el profesorado. Del mismo modo, si el profesorado sigue detentando la exclusiva del poder en los procesos evaluadores es imposible que el alumnado se sienta implicado con lo que se le pretende enseñar, aunque hayamos mejorado la organización del curriculum y la metodología con que se enseña. Ello

no tiene nada que ver con dejación de responsabilidades, ni con la promoción de una cultura del *laissez-fair*, ni con nada que se le parezca. Se refiere a la necesidad de construir participativamente las reglas, de distribuir las responsabilidades de común acuerdo, de exigir el cumplimiento de dichas responsabilidades con energía y rigor, etc. La participación del alumnado en su evaluación, la del currículum o la del centro, significa un mayor compromiso e implicación, una mayor capacidad de autocritica y autorreflexión y una mejor comprensión de lo que aprende y cómo lo aprende. Pero eso sólo es posible si estamos realmente convencidos de que la educación sirve para desarrollar integralmente a las personas a partir de sus capacidades, y no para seleccionarlas según las necesidades que dictan los grupos hegemónicos que controlan la sociedad y, especialmente, las del sistema de producción imperante.

El proceso de construcción curricular

La calidad democrática de un currículum no sólo depende de su naturaleza, ya expresada en el apartado anterior, también de cómo se construya (Guarro, 2002; Martínez Rodríguez, 1999; Pozuelos y Romero, 2002). De hecho, creemos que es imposible desarrollar los procesos mencionados si no se construyen democráticamente, es decir, asumiendo su carácter *procesual*, entendido desde una perspectiva temporal y generadora de procesos. El proceso de construcción curricular, desde una perspectiva temporal, implica desterrar la idea de que el currículum se puede diseñar en un momento puntual que proporciona una versión definitiva y cerrada. Más bien, habría que pensar que es una tarea que se desarrolla en un período amplio de tiempo en el que las acciones de planificación y de puesta en práctica se suceden e interactúan constantemente. Sólo así es posible que se generen los procesos que conceden la calidad democrática que perseguimos, es decir, la motivación, implicación, participación, análisis y reflexión. Así, el proceso puede y debe ser *interactivo y participativo*. La interacción entre la planificación y la acción es esencial para nuestros propósitos porque permite que el currículum se vaya adaptando mejor a las condiciones de aprendizaje del alumnado, facilitando su motivación e implicación en el proceso, también que se ajuste a las circunstancias tal y como se van produciendo y, por último, que el propio proceso de planificación sea educativo y ayude a desarrollar las capacidades y habilidades correspondientes y previstas en el currículum obligatorio. Pero sobre todo, porque es el modo más natural de que el alumnado participe activa y directamente en la construcción del currículum. Cualquier previsión más acabada por el profesorado impedirá la participación efectiva y eficaz del alumnado, lo que no significa que el profesorado no tenga claro qué aprendizajes debe desarrollar y cómo los debe de desarrollar. También así se facilita el carácter *reflexivo* que debe tener la construcción del currículum. Esa interacción crea las condiciones idóneas para que tanto el profesorado como el alumnado valoren permanentemente la calidad del currículum que se está construyendo, sobre todo si se asume, y se disponen las condiciones organizativas correspondientes, el ciclo permanente de planificación-puesta en práctica-reflexión colaborativa sobre la puesta en práctica-reconstrucción de la práctica.

En resumen, podemos decir que un currículum democrático exige la coherencia de todos los procesos que lo constituyen y en su propio proceso de construcción, y asumir la proyección en la práctica de los valores que deben presidir una escuela democrática.

Las condiciones organizativas, la participación y el liderazgo

Una escuela democrática también debe caracterizarse por su compromiso en la creación de unas condiciones organizativas que faciliten la construcción y puesta en práctica de un currículum como el descrito y que sean, en sí mismas, educativas, es decir, que la vida en la institución, además de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se producen en las aulas, favorezca la interiorización de la cultura democrática de la que hablamos. Para ello deberían enfatizar los siguientes aspectos: la coherencia, la flexibilidad organizativa, la participación y el liderazgo democrático.

Hoy día nadie discute que la calidad de la enseñanza de un centro depende más del mismo como institución que de las acciones individuales de su profesorado (Creemers, 1997; Murphy, 1991, 1992 y 1993; OCDE, 1991; Stoll y Fink, 1999), por lo que resulta importante el funcionamiento de los

centros como organizaciones y las culturas profesionales del profesorado. De hecho se han establecido algunas tipologías al respecto que pueden resultarnos útiles ahora. Hargreaves (1996) en relación con las culturas profesionales establece la siguiente tipología: individualismo, balcanización, colegialidad artificial, colaboración y mosaico móvil. El *individualismo* se caracteriza por el aislamiento, y representa un techo insalvable para el perfeccionamiento; así mismo, se considera un déficit psicológico, en tanto que permite un deseado nivel de intimidad frente a las interferencias exteriores, lo que favorece el secretismo en la cultura de la enseñanza (Zahorik, 1987) y elude su carácter público. La *balcanización* concibe el centro como «ciudades estado», en la que cada «ciudad» representa un grupo (departamento, ciclo, grupo espontáneo, etc.) de profesores que trabajan juntos, pero al margen de la institución como totalidad; se favorecen las lealtades e identidades ligadas a grupos concretos; se producen muchas incoherencias entre los distintos grupos; y, la totalidad es menor que la suma de sus partes. La *colegialidad artificial* es la consecuencia de los procedimientos administrativos para imponer y controlar la colegialidad. En nuestro país vivimos un proceso que ilustra esta cultura cuando, en el contexto de la LOGSE, se impuso a los centros por decreto la elaboración de sus planes estratégicos (educativo y curricular), que suponían la existencia de una cultura colaborativa en lugar de concebirlas como el proceso de su construcción. La *colaboración* supone coparticipación, confianza, apoyo y resulta fundamental para el desarrollar el trabajo cotidiano; si bien la estructura «familiar» puede llevar consigo un tipo de liderazgo paternalista; implica trabajo conjunto y perfeccionamiento continuo. Por último, el *mosaico móvil*, que pretende ser un alternativa a los problemas que genera la colaboración, y se caracteriza por sus límites difuminados, la pertenencia a grupos entremezclados; ser flexible, dinámico y con capacidad de respuesta; así mismo, es inseguro, vulnerable y controvertido.

En relación con la *colaboración*, cultura que hemos compartido durante muchos años y en la que hemos estado comprometidos en el apoyo a los centros, es cierto que sigue siendo una cuestión fundamental para que los centros mejoren, pero hay que realizar algunos matices. En primer lugar, se habla de que se debe considerar como un medio para mejorar y no como un fin en sí mismo. Yo, sin embargo, creo que la cuestión debería plantearse de otra forma: es un fin en sí mismo que tiene que ponerse al servicio de la mejora. Es decir, acepto que en muchas ocasiones la colaboración se ha convertido en un fin en sí mismo, que ha servido más para acomodarse el profesorado, perpetuar las tradiciones y justificar las prácticas docentes que para mejorar. Incluso para adoptar decisiones de dudosa calidad democrática, desde el punto de vista moral. También es cierto que se ha utilizado para pacificar los centros sin afrontar los conflictos internos. Y, por último, ha sido manipulada por la administración para transferir responsabilidades a los centros que no les corresponden, aunque esta última perversión tiene aún más que ver con el tema de la autonomía, que ya hemos discutido. Pero si entendemos la colaboración como una cultura profesional que potencia el aprendizaje profesional y la resolución de problemas, la construcción de la solidaridad y cooperación en el centro, el apoyo mutuo entre el profesorado, y el compromiso con la enseñanza, entonces no sólo es un medio para la mejora, también es un elemento fundamental en la reconstrucción democrática de la cultura escolar que facilita la educación democrática del alumnado. En segundo lugar, creo que es necesario evitar la confrontación entre la individualidad y la colaboración (Fullan, 2002a, 2002b y 2003). La colaboración no puede negar la individualidad, sino potenciarla e integrarla en un proyecto común que sea capaz de respetar las diferencias. Si hemos aceptado que el núcleo del cambio está en el aula, la individualidad de cada profesor es imposible de anular en la práctica, y debemos asumir que cada uno deberá reconstruir su propio espacio de trabajo en su aula con total libertad, procurando llegar a los consensos necesarios y respetando las particularidades. Por otra parte, el cambio es tan complejo que necesita disponer de alternativas para poder avanzar, pero si entendemos la colaboración como una especie de uniformidad en la que lo diferente no tiene cabida, es posible que llegado el momento no dispongamos de esas alternativas. El problema es que cada centro debe encontrar un equilibrio entre lo colectivo y lo individual, procurando que no sean contradictorios pero tampoco uniformes.

Por su parte, Fernández Enguita (2000a) identifica tres modelos de organización, o de centro: agregado, estructura y sistema. El centro-*agregado* sobrevive como una colección o suma de elementos (los más importantes de los cuales son los profesores) que desarrollan cada uno su función sin apenas coordinación con el resto: cualquier imprevisto es capaz de desbaratarlo. El centro-

estructura presenta un conjunto de relaciones estables entre los elementos; está diseñado racionalmente para un fin pero no preparado para un entorno cambiante: una burocracia más o menos eficaz, capaz de hacer frente a pequeños imprevistos para recuperar su equilibrio inicial y seguir funcionando mientras no cambie el entorno. El centro-*sistema* puede definirse como un conjunto de relaciones entre las relaciones, con subordinación de los elementos y las relaciones aisladas al todo, flexible en sí mismo y que puede ser cambiado para perseguir de otra manera los mismos fines o para perseguir otros distintos. Un aspecto importante que diferencia a estos tres tipos de centros (o de actitudes del profesorado hacia los centros como organizaciones) es su relación con el público y la comunidad entorno. Para centro-agregado el entorno se reduce a una colección de padres-pacientes (más pacientes que clientes, ya que están más bien cautivos y desarmados, como corresponde al ejército enemigo después de la victoria propia). La relación con ellos es de uno a uno, prescriptiva, basada en su dependencia. Para el centro-estructura el entorno es una comunidad de administrados, con un catálogo bien definido de derechos y de obligaciones cuya relación se basa en una estricta división del trabajo y de las competencias. Para el centro-sistema el entorno es la comunidad a la cual se pretende desempeñar una función a través de la educación. Se trata de la comunidad en su conjunto y no solamente de las familias de los alumnos.

Desde nuestro punto de vista, las escuelas democráticas deben funcionar *sistemas* enfatizando, sobre todo, la coherencia (Beltrán y San Martín, 2000) en su construcción. Es decir, no sólo nos interesa esa subordinación de las partes al todo, sino que toda las condiciones organizativas estén concebidas y desarrolladas desde los mismos valores institucionales y sean, por tanto, coherentes entre sí para evitar la creación de barreras superfluas al aprendizaje del alumnado y para que todas las estructuras organizativas, procesos de toma de decisiones, distribución del tiempo y del espacio, etc., contribuyan a la educación democrática del alumnado.

Las condiciones organizativas (estructuras formales e informales; procesos de toma de decisiones; organización del tiempo –horarios- y el espacio) deben concebirse con el objetivo de facilitar la *participación* de todos los miembros de la comunidad educativa, haciéndolas accesibles, construyendo normas de funcionamiento que aseguren la igualdad de todos los participantes y la eficacia en el cumplimiento de los acuerdos adoptados, promoviendo la responsabilidad, la implicación y el compromiso (Elejabeitia y Fernández de Castro, 1998; Fernández Enguita, 1992; González y Escudero, 2000; Martínez Rodríguez, 1998; San Fabián, 1992, 1994a, 1994b, 1996a, 1996b, 1997; Sánchez, 1995; Santos Guerra, 1994a, 1994b, 1998, 1997, 2000; Sarramona, 1997). Además, han de asegurar un control democrático del trabajo realizado y del modo en que se ha realizado (Simons, 1981, 1999). Las condiciones organizativas que vaya construyendo cada escuela deberían ser *flexibles* para adaptarse a las necesidades y problemas de la escuela y no al contrario. Es incoherente reconocer, por un lado, las peculiaridades de cada institución educativa (sobre todo si pretende adaptarse a su entorno y a las condiciones de aprendizaje de su alumnado), y, por otro, pretender que su funcionamiento y organización interna sean homogéneos. Si cada escuela tiene que dar respuesta a problemas diferentes debe de tener la suficiente autonomía organizativa para crear las condiciones más adecuadas, en función de sus recursos materiales y humanos, de cómo conciba la solución de dichos problemas, y con la única limitación que supone asumir y respetar los valores que hemos enunciado (Elmore, 1993, 1996 y 2000). En este sentido, no concebimos la autonomía escolar como un mecanismo destinado a diversificar los «productos educativos» para poder competir en el mercado (Smyth, 2001), sino para poder reconstruir contextualmente su cultura en los términos más democráticos posibles. En este sentido, compartimos algunos de los presupuestos del movimiento denominado «reestructuración escolar», aún con todas las cautelas que exige, dados los derroteros neoliberales que algunas de sus manifestaciones han adquirido.

Actualmente, existe un amplio consenso (Fullan, 2002a y b; Elmore, 1996; Senge, 1992) en que la *participación* en la toma de decisiones debe ser una característica crítica de cualquier escuela que quiera mejorar, aún más si pretende construir y enseñar una cultura democrática. Porque la participación es la base del compromiso, de la apropiación, de la motivación, de la construcción compartida de significados, etc., que, a su vez, fundamentan cualquier proyecto colectivo de escuela. Además, la participación debe extenderse no sólo al profesorado, lo cual es imprescindible, también al

resto de la comunidad educativa: alumnado, familias y, más aún, miembros de la comunidad (asociaciones de padres y madres, de vecinos, otros miembros que deseen colaborar con la escuela, representantes de la administración, etc.), del mismo modo que su proyecto educativo se debe extender a la comunidad.

Es impensable cualquier proceso de reconstrucción o transformación, más aún como el que aquí se propugna, sin la existencia de un *liderazgo*, que bien pudiera ser asumido por los equipos directivos elegidos democráticamente, entendido como «una contribución a velar, defender y estimular, e incluso exigir, el funcionamiento de los centros de acuerdo con los valores de una escuela pública y democrática. Ni lo público debe ser una coartada para privacidades injustificadas, ni lo democrático un escudo para avalar, aunque sea por votaciones, acciones o decisiones que contravengan esos mismos valores» (González y Escudero, 2000: 46). Así que, en relación con este tema, partimos de dos supuestos: (1) es imposible comprometerse y desarrollar un proceso de reconstrucción de la cultura escolar sin liderazgo; y, (2) para este cometido no sirve cualquier tipo de liderazgo. Por lo tanto, vamos a dedicar unas líneas a identificar los distintos tipos de liderazgo y a caracterizar el que consideramos más adecuado para una escuela democrática, partiendo de la idea de que también el liderazgo es una función que se aprende y se construye en el propio proceso de reconstrucción.

De las diferentes tipologías de estilos de liderazgo (Leithwood, Begley y Cousins, 1990¹⁶; Sergiovanni, 1984¹⁷), el tipo de liderazgo denominado *transaccional* y *transformacional* (Leithwood, 1994), que enfatiza la colaboración y la distribución del poder, implica una cualidad personal, una habilidad para inspirar a los miembros de la organización para mirar más allá de sus propios intereses y centrarse en metas de toda la institución. O el modelo denominado *liderazgo facilitador* (Lashway, 1995a, 1995b), cuya idea central es ejercer el poder a través de los demás y no sobre ellos, de manera que puede ser definido como los comportamientos que favorecen la capacidad colectiva de una escuela de adaptarse, resolver problemas y mejorar sus resultados (Conley y Goldman, 1994), hemos considerado las siguientes ideas y características.

La primera idea que debemos plantear es que en una escuela democrática habría que hablar más de liderazgo, como función, que de líder, como responsabilidad unipersonal. Entendemos que la cultura escolar democrática debe fomentar un determinado tipo de liderazgo, pero no necesariamente ha de buscar un líder. Ello no impide que al inicio del proceso sea útil, y en muchos casos imprescindible, la existencia de alguna persona que posea el carisma necesario para animar y promover la reconstrucción democrática la cultura escolar.

Tal y como nosotros lo concebimos, el tipo de liderazgo que debería prevalecer (y construirse) en una escuela democrática tiene mucho que ver con algunos de los tipos descritos. Así, las características tanto del liderazgo de tipo A (Leithwood, Begley y Cousins, 1990) como del *humano* descrito por Sergiovanni (1984), que ponen el énfasis en las relaciones interpersonales, humanas y en el establecimiento de un clima de cooperación dentro de la escuela, así como en el apoyo y en la facilitación de oportunidades de desarrollo profesional a los miembros de la escuela, promoviendo la creación y mantenimiento de una moral de centro y utilizando este proceso para la toma de decisiones participativa. Además, se preocupa por establecer una buena relación de colaboración con diversos grupos de la comunidad, nos parecen fundamentales. De igual modo, el estilo B, que se preocupa por el rendimiento del alumnado, por lograr que todo el alumnado logre alcanzar los aprendizajes previstos, también supone una característica importante. Por otra parte, destacaríamos del liderazgo *cultural* (Sergiovanni, 1984), su interés por definir, fortalecer y articular aquellos valores, creencias y raíces culturales que dan a la escuela una identidad propia» tanto organizativa como curricular, es decir, un proyecto educativo propio dentro de los parámetros de una educación democrática. Nos

¹⁶ De tipo A (énfasis en las relaciones interpersonales, por establecer un clima de cooperación dentro) de la escuela; tipo B (el foco de atención está en el rendimiento de los alumnos y en el aumento de su bienestar); tipo C (centrado en los programas); y tipo D (administrativista).

¹⁷ Líder técnico, humano, educativo, simbólico y cultural.

parece muy interesante que una escuela democrática logre «la vinculación y creencia de alumnos, profesores, padres y otros miembros de la comunidad escolar en el trabajo del centro. En el caso del liderazgo *transaccional* y *transformacional* (Leithwood, 1994), nos parece muy interesante el énfasis en la colaboración y en la distribución del poder, logrando que el profesorado mire más allá de sus propios intereses y se centrarse en metas de toda la escuela. Así mismo, consideramos adecuados los constructos en los que se basa (Leithwood y Steinbach, 1993): fomentar el funcionamiento colegiado; el desarrollo de metas explícitas, compartidas, moderadamente desafiantes y factibles; y la creación de una zona de desarrollo próximo para el personal de la escuela, que favorezca su desarrollo profesional. Por último, el liderazgo *facilitador* (Lashway, 1995a, 1995b) nos ofrece una idea muy interesante: ejercer el poder a través de los demás y no sobre ellos para favorecer la capacidad colectiva de una escuela de adaptarse, resolver problemas y mejorar sus resultados (Conley y Goldman, 1994).

En síntesis, estas serían las características que deberían caracterizar a un liderazgo democrático, que es como preferimos denominar al que corresponde a la escuela que estamos describiendo.

El profesorado y su desarrollo profesional

Esta dimensión es muy importante porque si no se produce una transformación democrática en la cultura profesional del profesorado difícilmente éste podrá liderar eso mismo en relación con los demás aspectos de la cultura de los centros. Así, entendemos que es necesario recuperar un profesional comprometido ideológicamente con su trabajo y con los valores que hemos expuesto. Además, ese compromiso se debe reflejar de forma específica en un tipo de cultura profesional que, a nuestro juicio, no puede ser otra que la *colaborativa*, entendida, ahora, como comunidad profesional de aprendizaje.

Un profesional democrático

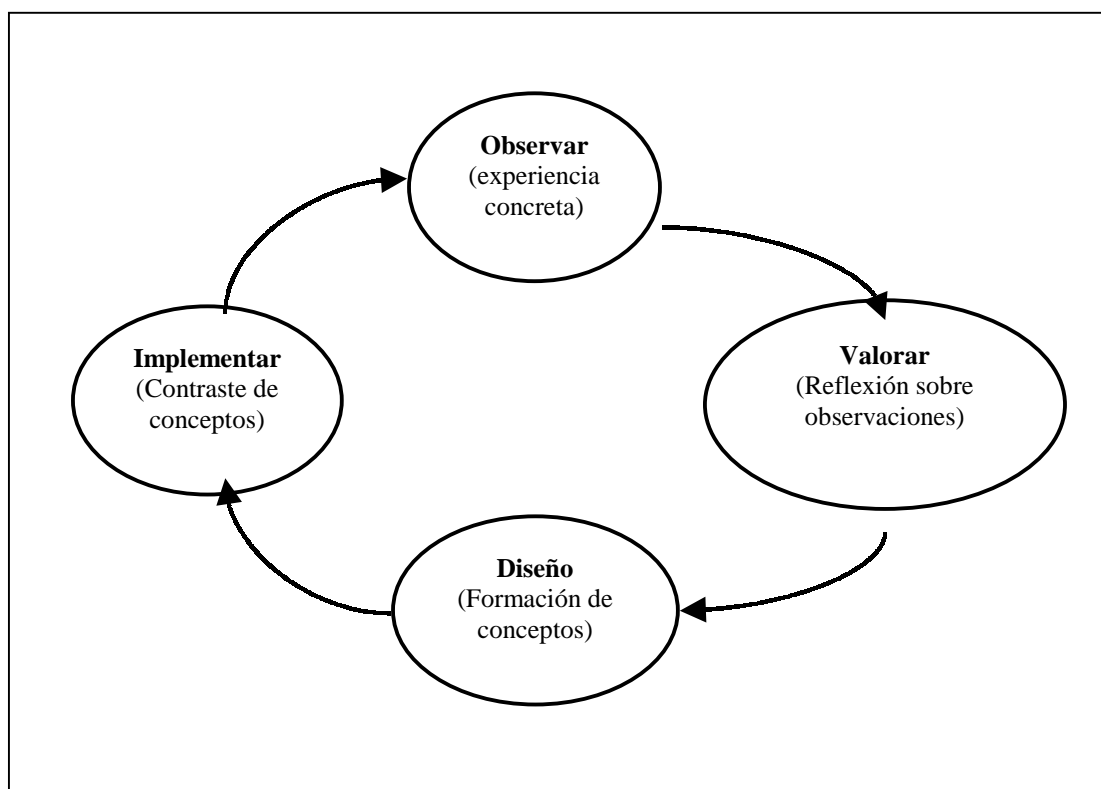
El profesorado es un grupo profesional con el origen y las características formales de una profesión burocrática pero con el ideal colectivo y la práctica informal de una profesión liberal. El modelo *burocrático*, centrado en la disciplina organizativa se muestra inadecuado porque, por sí mismo, es incapaz de responder a la diversidad, a la complejidad y a la imprevisibilidad de las situaciones que deben afrontar profesionales y centros, ante las cuales cualquier proceso de información y decisión centralizado es casi inevitablemente inferior a la información local y a la decisión sobre el terreno. El modelo *liberal*, centrado en la autonomía del profesional entendida como delimitación de un ámbito de competencias (en el que por definición es experto el público lego y los demás intrusos), se derrumba porque el público no tiene capacidad de respuesta alguna, ni siquiera la de retirarse, con lo cual los actos del profesional son siempre gratuitos para su autor, con consecuencias sólo para los demás (Fernández Enguita, 2001). Desde nuestro punto de vista, se puede concebir al profesorado como un «profesional democrático» cuya principal característica sería «el *compromiso* con los fines de la educación, *con la educación como servicio público: para el público* (igualitario, en vez de discriminatorio) y *con el público* (participativo, en vez de impuesto)» (Fernández. Enguita, 2000, 2001), por oposición a un profesional tanto liberal como burocrático.

Desarrollo profesional colaborativo.

A ese profesional no le resultaría problemático asumir que trabajar en una institución como la escuela supone perseguir metas comunes cuyo logro depende más de lo que haga el conjunto de profesores y profesoras del centro que de lo que pueda hacer cada uno de ellos por separado. Y, consecuentemente, asumiría que su desarrollo profesional debería ir ligado a la mejora de la institución y no sólo a su promoción personal. Además, el proceso de transformación de la cultura escolar que proponemos es inviable desde el individualismo o el aislamiento, que es lo que predomina habitualmente en la mayoría de los centros. Por eso, cuando algún profesor se enfrenta a esta tarea en solitario suele caer en la frustración porque no consigue influir significativamente sobre las dimensiones relevantes de la cultura escolar. Por otra parte, para que los cambios se institucionalicen,

es decir, se incorporen al quehacer cotidiano del centro, tienen que tener su reflejo en las condiciones organizativas (horarios, procesos de toma de decisiones, estructuras, etc.), pues de lo contrario sólo funcionan mientras se mantiene el entusiasmo de las personas que los lideran (a veces habría que decir incluso mientras permanecen las personas, dada la movilidad de muchos de los claustros de nuestros centros).

Cuando hablamos de la mejora de la institución nos referimos a la solución progresiva y *colaborativa* de los problemas que inciden de forma habitual en los procesos de enseñanza y aprendizaje: la metodología, la disciplina o convivencia, la evaluación, la relación con las familias, etc. Lo que significa que esa mejora es un proceso constante de solución de problemas concretos que identifican y abordan los equipos educativos de cada curso, ciclo o etapa (quizás con algún tipo de apoyo externo), que se lleva a cabo en el propio centro, es decir en la práctica, que resuelve necesidades sentidas por la propia institución y que sirve de plataforma básica para el desarrollo profesional del profesorado porque cada proceso de mejora no sólo sirve para solucionar problemas también para que cada profesor y la propia institución aprendan más y comprendan mejor la naturaleza de esos problemas. Sólo un profesional *colaborativo* será capaz de cooperar con su alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje y con las familias en la creación de un ambiente de aprendizaje rico, estimulante y significativo que ofrezca experiencias culturales relevantes. Por otra parte, ese proceso de transformación debe servir de base al desarrollo profesional del profesorado mediante lo que Bolívar (2000) denomina «modelo cíclico de aprendizaje¹⁸», representado mediante la siguiente figura:



¹⁸ Dicho modelo, es una síntesis del modelo de aprendizaje experiencial de Lewin, revisado por Kolb (1984), la reflexión.en-la-acción, especialmente destacado por Schön (1992), la propuesta de Escudero (1990a) de desarrollo en grupo de un modelo de aprendizaje experiencial, y la reformulación en espiral que Kim (1993) hiciera del modelo lewiniano.

En el que el proceso de enseñanza se concibe como un proceso de investigación, en la tradición de la investigación y desarrollo del currículum que instaurara Stenhouse, que debe resultar formativo para el profesorado y el alumnado, y desarrollarse en un contexto institucional, como se reclamaba desde la colaboración, y que rompa con la hegemonía de la utilización de conocimiento externo académico, aunque asume la participación de agentes externos de apoyo. Además, se destaca que el ciclo de aprendizaje debe comenzar con la detección de problemas prácticos y concretos, como consecuencia de la observación de la experiencia concreta de cada centro, con lo cual se añade al componente formativo otro de mejora, imprescindible para motivar e implicar al profesorado y para aumentar la calidad de la enseñanza del centro. Pero no se agota en esa observación, sino que sigue el ciclo hasta conseguir la implementación de los nuevos conceptos (ideas, prácticas, materiales, etc.), para conseguir esa mejora de la que hablamos.

En última instancia, el trabajo del profesorado en los centros que quieren configurarse como escuelas democráticas, en el sentido de comunidades profesionales de aprendizaje, deben desarrollar interrelacionadamente siete componentes (Fullan, 2002a):

- Un propósito moral, que supone cambiar significativamente la vida del alumnado, más activo, visible y problemático.
- Un conocimiento didáctico profundo de la acción educativa.
- Integrar el propósito moral de la escuela con la política educativa y el desarrollo social (contexto socio-político).
- Desarrollar un trabajo colaborativo, superando los posibles conflictos.
- Desarrollar nuevas estructuras organizativas que permitan la colaboración y el aprendizaje.
- Desarrollar habilidades de investigación y aprendizaje continuos.
- Comprender la dinámica compleja del cambio.

En suma, podemos decir que uno de los agentes clave en este proceso de reconstrucción es el profesorado, a condición que se constituya en un profesional democrático y entienda su desarrollo profesional desde una perspectiva de colaboración, entendida como comunidad profesional de aprendizaje emancipatoria.

Las relaciones con las familias y con el entorno

La apertura de los centros al entorno y, especialmente sus relaciones con las familias, debería constituir uno de los pilares fundamentales de su trabajo cotidiano y, más aún, de su reconstrucción democrática. Las relaciones entre el centro y las familias de su alumnado deberían ocupar un lugar predominante en la dinámica de trabajo no sólo a través de las estructuras formales (Consejo Escolar, AMPAS, etc.), sino en el día a día que, como ya hemos visto, implica su participación en la construcción y puesta en práctica del currículum, así como en los procesos de toma de decisiones que afectan al funcionamiento general del centro. Es cierto que cada escuela debe encontrar los modos y las condiciones más adecuadas para que se produzca esta participación, pero en cualquier caso, siempre debe ser concebida como una colaboración útil y necesaria y no como una carga o imposición. Para nosotros, es imposible construir una escuela democrática sin la participación y colaboración de las familias porque los aprendizajes que pretendemos desarrollar necesitan de su consenso e implicación, y porque nuestros centros serían incapaces por sí solos de dar respuesta a la diversidad cultural de su alumnado.

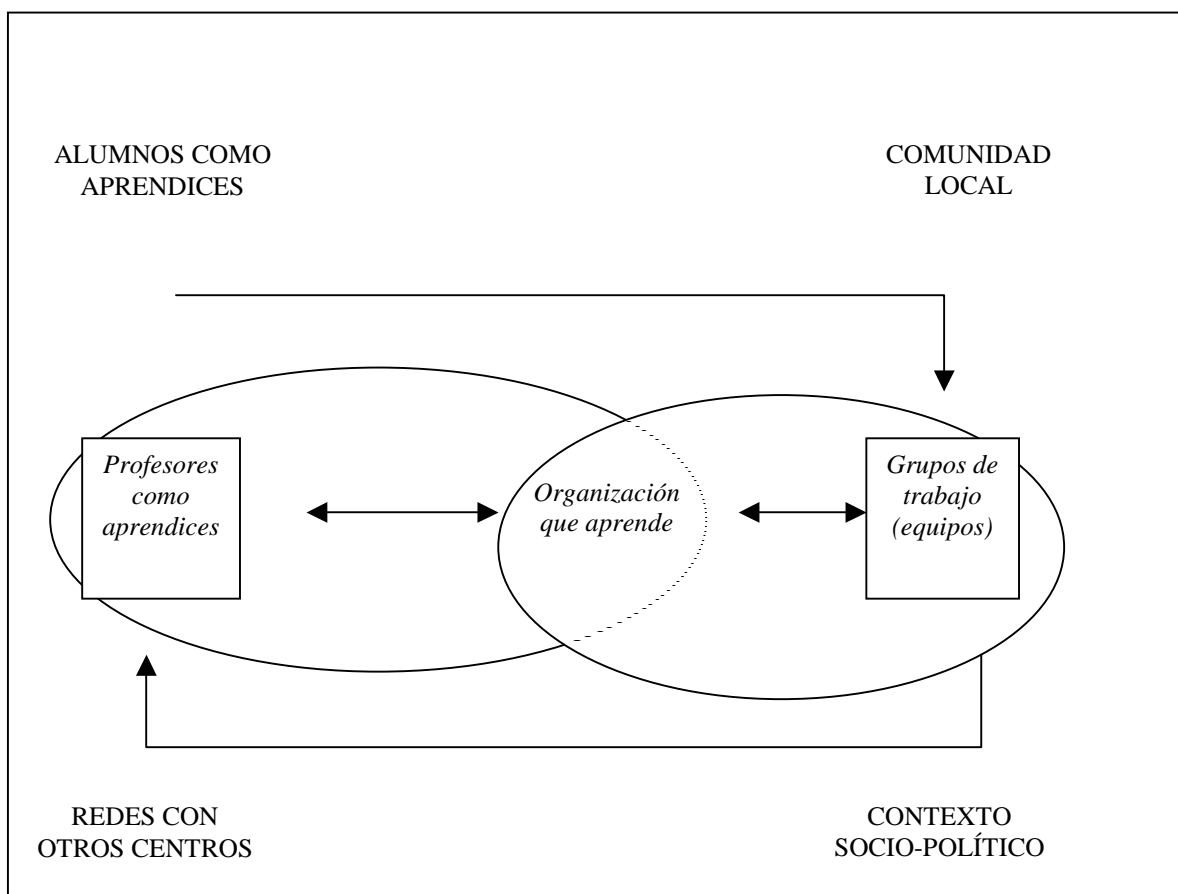
Si hablábamos de la participación como una de las características básicas de la cultura escolar democrática, ahora reivindicamos el *diálogo igualitario* entre todos los miembros de la comunidad educativa, basado en la acción discursiva (Habermas, 1987), es decir, en la igualdad de todos los participantes en el diálogo, valorando *a posteriori* sus participaciones en función de la calidad de sus

argumentos y nunca *a priori* por su posición social o profesional. Lo que implica que en un diálogo de esta naturaleza se admiten argumentos de carácter ideológico, ético, político y técnico y se fundamenta en una racionalidad práctica, no técnica, pues de lo contrario los participantes se jerarquizarían en función de su dominio de los argumentos técnicos y científicos. Lo que se busca es el consenso basado en el convencimiento de todos los participantes en función de los argumentos esgrimidos. Los participantes en este diálogo son el profesorado, el alumnado, las familias y todos los miembros de la comunidad que participan en la mejora de los aprendizajes o del funcionamiento de la escuela. Este diálogo requiere superar una serie de problemas prácticos y de estructuras mentales fosilizadas o de errores conceptuales y teóricos, que forman un conjunto de barreras sociales, culturales y personales. «Una de las superaciones más importantes es acabar con las teorías del déficit, la concepción de las desiguales capacidades de las personas en función de su cultura, entorno social o familiar» (Elboj y oros, 2002: 97).

De igual modo, la relación de apertura a los entornos debe caracterizar a una escuela democrática. Sin embargo, conviene diferenciar entre los distintos entornos que la rodean para matizar las distintas relaciones que se pueden y deben establecer. Así, a grandes rasgos, habría que considerar los «entornos inmediatos», porque influyen directamente en la educación del alumnado, y que habitualmente se identifican con el barrio y la localidad. Con ellos habría que favorecer una adaptación mutua, es decir, una apertura hacia fuera, para influir en ellos a través de la participación en su desarrollo sociocultural, político y económico; y también hacia dentro, para que penetren en el centro a través de su participación en la organización de determinadas actividades, el uso de los recursos materiales e instalaciones del centro, etc. También debemos tener en cuenta los «entornos mediatos», cuya influencia está más mediada y es más lejana, pero no por ello inocua. Nos referimos, especialmente, a los ayuntamientos y a las administraciones educativas, que promueven las políticas que provocan un tipo de configuración u otra de los centros, así como la provisión de los recursos materiales y humanos. Desde esta perspectiva, consideramos que los centros deben participar en los foros donde se decidan esas políticas, implicando a las instituciones correspondientes en la solución de los problemas. Pero también deben ejercer una crítica permanente de las políticas, regulaciones y normativas que se promulgan, desde el punto de vista de su calidad democrática, y construir soluciones alternativas coherentes con los valores que orientan y fundamentan una educación y una escuela democráticas (Guarro, 2002).

Una escuela democrática, al igual que una comunidad de aprendizaje, tiene que favorecer el cambio en todos sus niveles, o lo que es lo mismo, debe procurar que el aprendizaje se produzca en todos los niveles de la organización: «Es importante que la mejora de la escuela afecte a todos los niveles, puesto que, fruto de la investigación y la experiencia, sabemos que el cambio no tendrá éxito si no afecta a todos los niveles de la organización. (...) En las escuelas más eficaces, estos tres niveles¹⁹ se apoyan mutuamente. Por consiguiente, una finalidad específica para la mejora escolar debería ser idear y establecer condiciones positivas en cada nivel, y coordinar el apoyo a todos ellos» (Hopkins y Lagerweij, 1997: 96-97). Y esa finalidad se asume desde las comunidades de aprendizaje, teniendo en cuenta, además, los siguientes niveles y relaciones (Bolívar, 2000: 99):

¹⁹ Se refiere al nivel individual (el profesorado como aprendices); el nivel grupal (los grupos o equipos de trabajo); y el institucional (el centro que aprende).



La idea fundamental es extender la visión del aula y del alumnado a la escuela como conjunto, a través del trabajo cooperativo en torno a proyectos, que permita la conjunción orgánica de todos los niveles. Otra idea importante es que el aprendizaje organizativo no es una acumulación de aprendizajes individuales, sino una comunidad de aprendizaje que se produce en forma de deliberación práctica, intercambiando y colaborando. En una comunidad de aprendizaje el alumnado como aprendiz potencia al profesorado como aprendices, es inconcebible que sólo se piense en términos de aprendices al alumnado. Además, una comunidad de aprendizaje no sólo persigue la colaboración interna, tiene que vivir interactivamente con su entorno: otros centros, la comunidad local y el contexto socio-político. En relación con la comunidad, la idea es establecer una reciprocidad: la escuela atiende sus demandas, pero la comunidad (padres, asociaciones de todo tipo, etc.) participa activamente como fuente activa de apoyo al profesorado.

¿Qué entendemos por transformación democrática de la cultura escolar?

Deberíamos concluir este texto con una reflexión y una propuesta sobre los procesos de transformación de la cultura escolar coherente con la concepción de escuela democrática que acabamos de plantear, y, en ese sentido, como una dimensión más de esa cultura, lo que exigiría presentar algunas ideas básicas acerca de la transformación de la cultura escolar y una propuesta de trabajo que creemos coherente con dichas ideas y que hemos venido desarrollando en los últimos años. Pero como este texto ya es demasiado extenso y se han desarrollado esas ideas en otros trabajos (Area y Yanes, 1998; Arencibia y Guarro, 1999²⁰; Bolívar, 1999; Domingo, 2001; Escudero, 1988, 1990, 1993 y 1997; Ferreres y Molina, 1995; García, Moreno y Torrego, 1993²¹; Guarro y Arencibia, 1990; Moreno Olmedilla, 1992) aquí nos vamos a limitar a identificar esas ideas y a remitir al lector a un texto en el que se desarrollan convenientemente.

²⁰ En este libro se recoge una revisión exhaustiva de todas las publicaciones en castellano sobre el proceso de reconstrucción editadas hasta esa fecha.

²¹ Este texto describe una interesantísima aplicación del proceso al plan de acción tutorial de un centro.

Las principales características de lo que nosotros entendemos por transformación o reconstrucción de la cultura escolar serían:

- La transformación o reconstrucción escolar es única para cada escuela
- La escuela que quiere reconstruir su cultura debe tener claro dónde se encuentra
- La reconstrucción de la escuela deberá estar muy atenta a la progresiva transformación de los resultados de aprendizaje del alumnado
- La transformación del centro como organización y el del profesorado, en términos profesionales, deben producirse de forma simultánea.
- Las escuelas que se comprometen en su reconstrucción democrática deben contar con una visión estratégica para alcanzar sus objetivos.
- Las escuelas deben supervisar y evaluar sus procesos, sus progresos, sus logros y sus dificultades.

El desarrollo de estas ideas se puede encontrar en el libro *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y mejora de la institución educativa*²², que tan bien supo coordinar Jesús Domingo, concretamente en el capítulo «La estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración: una (re)visión desde la práctica»²³, que escribí yo mismo.

BIBLIOGRAFIA

- AAVV (2000). *Informe educativo 2000. Evaluación de la LOGSE*. Madrid: Fundación Hogar del Empleado/Santillana.
- Aebli, H. (1998). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea. (3ª Ed.)
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Amnistía Internacional (1995). *Educación en Derechos Humanos. Propuestas didácticas*. Madrid: Los libros de la catarata/AI.
- Apple, MW y Beane, JA (comps.) (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Area, M y Yanes, J. (1998). El asesoramiento curricular a los centros escolares. La fase de contacto inicial. *Curriculum*, 1, 51-78.
- Arencibia, JS y Guarro, A. (1999). *Mejorar la escuela pública. Una experiencia de asesoramiento a un centro con problemas de disciplina*. Tenerife: Consejería de Educación del Gobierno de Canarias/CCPP.
- Ashenden, D. y otros (1988). Manifiesto for a democratic curriculum. En S. Kemmis y R. Stake, (1988): *Evaluating curriculum*. Victoria: Deakin Univ.
- Atkinson, A.B. (1998a). Exclusion, Employment and Opportunity. En A.B. Atkinson y J. Hills, *Exclusion, Employment and Opportunity*. CASEpaper, Center for Analysis of Social Exclusion, London School of Economics.
- Atkinson, A.B. (1998b). *Poverty in Europe*. Oxford: Blackwell.
- Bailey, DB. Jr. (1997). Evaluating the Effectiveness of Curriculum Alternatives for Infants and Pre-schoolers at High Risk. En M.J. Guralnick (ed.): *The Effectiveness of Early Intervention*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F., Gil, F. y Jover, G. (1999). *La escuela de la ciudadanía*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Barrón, A. (1997). *Aprendizaje por descubrimiento*. Salamanca: Amarú Ed.
- Bartolomé, M. (coord.) (2002). *Identidad y ciudadanía*. Madrid: Narcea.
- Beltrán, F. y San Martín, A. (2000). *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid: Morata.
- Beltrán, J., Hernández, J. y Souto, XM (2003). *Reinventar la escuela. La calidad educativa vista desde las familias*. Valencia: Nau Llibres.

²² Barcelona: Octaedro/Ediciones Universitarias de Barcelona, 2001.

²³ Pp. 203-226

- Berstein, B. (1988). *Clases, códigos y control*, vol. I. Madrid: Akal.
- Berstein, B. (1989). *Clases, códigos y control*, vol. II. Madrid: Akal.
- Berstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bolívar, A. (1992). *Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma*. Madrid: Escuela Española.
- Bolívar, A. (1998). *Educación en valores. Una educación de la ciudadanía*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2002). Nuestra propuesta de educación democrática. *Cuadernos de Pedagogía*, 317, 53-56.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*, Cambridge, Mas.: Harvard Univ. Press (versión castellana, *El proceso de la educación*. México: Uthea, 1987)
- Bruner, J.S. (1961). The Act of Discovery. *Harvard Educational Review*, 31(11), 21-32.
- Bruner, J.S. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. México: Uthea.
- Bynner, J. (1999). *Risques et résultats de l'exclusion sociales ce que montrent les donnés longitudinales*. Report, OCDE.
- Campiglio, A. y Rizzi, R. (1997). *Cooperar en clase*. Sevilla: MCEP.
- Camps, V. (1998). El valor del civismo. En V. Camps y otros: *Educación en valores: un reto educativo actual*. Bilbao: Universidad de Deusto (Cuadernos monográficos del ICE), 13-21.
- Camps, V. y Giner, S. (1998). *Manual de civismo*. Barcelona: Ariel.
- Cazden, C.B. (1991). *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje. *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, 119-138.
- Conley, D.T. y Goldman, P. (1994). *Facilitative Leadership: How principals lead without dominating*, Eugene (Oregon): School Study Council.
- Connell, RW (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Cortina, A. (1993). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos.
- Cortina, A. (1994). *Ética de la sociedad civil*. Madrid: Anaya/Alauda.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Creemers, B. (1997). La base de conocimientos de la eficacia escolar. En D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll y N. Lagerweij: *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana, Aula XXI., cap. 3.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Madrid: Ariel.
- Delval, J. (1983). *Creer y Pensar*. Barcelona: Laia.
- Díaz Aguado, MJ (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- Doyle, W. (1977). Learning the Classroom: An Ecological analysis. *Journal of Teacher Education*, 28 (6), 51-55.
- Dubet, F. y Martucelli, D. (2000). *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada
- Durkheim, E. (2002). *La educación moral*. Madrid: Morata (edición ampliada).
- Elboj, C. y otros (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Elejabeitia, C. y Fernández de Castro, I. (1998). La voz de las madres, padres y ciudadanía. *Cuadernos de Pedagogía*, 275, 76-81.
- Elmore, RE (1993). School decentralization: Who gains?, Who loses?. En J. Hannaway y M. Carnoy (eds.): *Decentralization and school improvement: Can we fulfil the promise?* San Francisco: Jossey-Bass, 33-54.
- Elmore, RE (1996). *La reestructuración de las escuelas*. Buenos Aires/México: FCE.
- Elmore, RE (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: Albert Shanker Institute. Disponible en <http://www.shankerinstitute.org> (Consulta 5/7/03).
- Escudero, JM (1988). La innovación y la organización escolar. En Roberto Pascual (Coord.): *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. II Congreso Mundial Vasco, Madrid: Narcea.

- Escudero, JM (1990). La formación centrada en la escuela. En Varios: *El centro educativo. Nuevas perspectivas*, Actas de las Jornadas de Estudio sobre el Centro Educativo. Nuevas Perspectivas Organizativas. Sevilla: GID.
- Escudero, JM (1990a). Desarrollo en grupo de un modelo de aprendizaje experiencial. Documento policopiado.
- Escudero, JM (1993). El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración. En J. Gairín y S. Antúnez (Coords.): *Organización escolar*. Barcelona: PPU.
- Escudero, JM (1997). Aproximadamente un lustro de formación en centros. Balance crítico y constructivo. En *Primer Encuentro Estatal de Formación en Centros, Libro de Actas*. Jaén: Centro de Profesores de Linares.
- Evans, M., Paugham, S. y Prellis, J. (1995). *Chunnel Vision: Poverty, social exclusion and debate on social welfare in France and Britain*. LES STICERD, Discussion Paper 115.
- Evans, P., Bronheim, S., Bynner, J., Klasen, S., Magrab, Ph. Y Ranson, S. (2000). *Créer un capital identitaire: Quelques questions théoriques et solutions pratiques*, Report, OCDE.
- Fernández Enguita, M. (1992). *Poder y participación en el Sistema Educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un sistema democrático*. Barcelona: Paidós.
- Fernández Enguita, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- Fernández Enguita, M. (2000). *Una profesión democrática para la docencia*. En Proyecto Atlántida: Escuela democrática, www.proyecto-atlantida.org.
- Fernández Enguita, M. (2001). A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático? *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, enero-abril, 2001. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/revista/rie25f.htm>
- Fernández. de Castro, I. y Rogero, J. (2001). *Escuela pública. Democracia y poder*. Buenos Aires: Miño y Dávila Ed.
- Ferrerres, V. y Molina, E. (1995). *La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa*. Barcelona: PPU.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Forman, E.A. y Cazden, C.B. (1984). Perspectivas vygotskianas en la educación: El valor cognitivo de la interacción entre iguales. *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, 139-147.
- Freinet, C. (1975). *La educación moral y cívica*. Barcelona: Laia.
- Fullan, M. (2002a). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. (2002b). *Los nuevos significados del cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2003). *Change Forces whit a Vengeance*. London: RoutledgeFalmer.
- García, RJ, Moreno, JM y Torrego, JC (1993). *Orientación y tutoría en la educación secundaria*. Zaragoza: Edelvives.
- Gil, D. y Martínez Torregrosa, J. (1985). *La resolución de problemas de Física: Una didáctica alternativa*. Madrid: MEC.
- Gimeno, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Morata, Madrid.
- Gimeno, J. (1998). ¿Qué es una escuela para la democracia? *Cuadernos de Pedagogía*, 275, 19-26.
- Gimeno, J. (2000). *La enseñanza obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós/MEC
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: siglo XXI.
- Giroux, H. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- Gómez, JJ (1992). *Educación para la paz. Materiales para educadores*. Madrid: CCS.
- González, MT y Escudero, JM (2000). *Por una escuela pública y democrática: Valores constitutivos, estructuras y procesos de desarrollo*, Proyecto Atlántida. Disponible en: www.proyecto-atlantida.org
- González, R. y Díez, E. (1997). *Educación en valores. Acción tutorial en la ESO*. Madrid: Escuela Española.
- Goodman, J. (2001). *La educación democrática en la escuela*. Sevilla: MCEP.
- Guarro, A. (2001). La estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración: una (re)visión desde la práctica. En J. Domingo (Coord.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración*

- y mejora de la institución educativa. Barcelona: Octaedro/Ediciones Universitarias de Barcelona, cap. 10.
- Guarro, A. (2002). *Currículum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Guarro, A. y Arencibia, JS (1990). El perfeccionamiento del profesorado basado en la escuela. La fase de identificación y análisis de necesidades: presentación de una experiencia. En *El centro educativo. Nuevas perspectivas*, Actas de las Jornadas de Estudio sobre el Centro Educativo. Nuevas Perspectivas Organizativas, Sevilla: GID.
- Guttman, A. (2001). *La educación democrática*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y Racionalización social (I)*. Madrid: Taurus.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hersh, R. y otros (1988). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Hicks, D. (comp.) (1993). *Educación para la paz*, Madrid: Morata.
- Hopkins, D. y Lagerweij, N. (1997). La base de conocimientos para la mejora. En D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll y N. Lagerweij: *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*, Madrid: Santillana, Aula XXI., cap. 4
- Imbernón, F. (coord.) (2002). *Cinco ciudadanía para una nueva identidad*. Barcelona: Graó.
- Johnson, D.W. y Johnson, R. (1978). Social interdependence in the classroom: cooperation, competition and individualism. *Journal of Research and Development in Education*, 12 (número completo).
- Johnson, D.W. y Johnson, R. (1987). *Joining together: Group theory and group skills*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall (3ª ed.).
- Johnson, DW, Johnson, R. y Maruyama, G. (1983). Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals: A theoretical and a meta-analysis of the research. *Review of Educational Research*, 53, 5-54.
- Johnson, DW, Maruyama, G. y cols. (1981). Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*. 89, 47-62.
- Kim, DH. (1993). The link between individual and organizational learning. *Sloan Management Review*, 35 (1), 37-50.
- Klasen, S. (1998). *Social Exclusion and Children in OECD Countries: Some Conceptual Issues*. Paris: OECD.
- Klasen, S. (2000). *L'exclusion sociale, les enfants et l'éducation : concepts et mesures*. Report, OCDE.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kohlberg, L. y otros (1997). *La educación moral*. Barcelona: Gedisa.
- Kolb, DA. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lashway, L. (1995). *Facilitative leadership*. Informe de investigación elaborado para ERIC.
- Leithwood, K.A. (1994). Liderazgo para la reestructuración de las escuelas. *Revista de Educación*, 304, 31-60.
- Leithwood, K.A, Begley, P. y Cousins, B. (1990). The nature, causes and consequences of principals' practices: an agenda for future research. *Journal of Educational Administration*, 28 (4), 5-31.
- Leithwood, K.A. y Steinbach, R. (1993). The relationship between variations in patterns of school leadership and group problem-solving processes. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Atlanta.
- Levin, L. (1999). *Derechos humanos: preguntas y respuestas*. Bilbao: Bakeaz/UNESCO.
- Lucini, FG (1993). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Anaya/Alauda.
- Martínez Rodríguez, J.B.(1998). La voz del alumnado. *Cuadernos de Pedagogía*, 275, 56-65.
- Martínez Rodríguez, JB (1999). *Negociación del currículum*. Madrid: La Muralla.
- Mayordomo, A. (1998). *El aprendizaje cívico*. Barcelona: Ariel.
- Mercer, N. (1996). *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Mesa, M. (1994). *Educación para el desarrollo y la paz*. Madrid: Editorial Popular.
- Moreno Olmedilla, JM (1992). El inicio de una relación de asesoramiento con centros educativos. En LM Villar (Coord.). *Desarrollo profesional centrado en la escuela*. Granada: Universidad de Granada/Force.

- Moreno, M. (1983). *Pedagogía operatoria*. Barcelona: Laia.
- Moreno, M. y Sastre, G. (1980). *Aprendizaje y desarrollo intelectual. Bases para una teoría de la generalización*. Barcelona: Gedisa.
- Morine, H. y Morine, G. (1978). *El descubrimiento: un desafío para los profesores*. Madrid: Santillana.
- Mouffe, Ch. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Paidós.
- Mugny, G. y Doise, W. (1983). *La construcción social de la inteligencia*. México: Trillas.
- Murphy, J. (1991). *Restructuring schools: Capturing and assessing the phenomena*. New York, Teachers College Press.
- Murphy, J. (1992). Effective schools: Legacy and future directions. En D. Reynolds y P. Cuttance (eds.): *School effectiveness: Research, policy and practice*, Londres: Cassell, 164-170.
- Murphy, J. (1993). Restructuring: In search of a movement. En J. Murphy y P. Hallinger (Eds.): *Restructuring schooling: learning from ongoing efforts*. Newbury Park, CA, Corwin Press.
- Novak, J.D. y Gowin, D.B. (1985). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- O.C.D.E. (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Ortega, P. y otros (1996). *La tolerancia en la escuela*. Madrid: Ariel.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: PPU.
- Pérez Gómez, A.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez Tapias, JA (1996). *Claves humanistas para una educación democrática*. Madrid: Anaya/Alauda.
- Perrenoud, Ph. (1987a). Sociologie de l'excellence ordinaire. Diversité de normes et fabrication des hierarchies. En *Autrement*, Monográfico sobre la excelencia (enero), 63-75.
- Perrenoud, Ph. (1987b). Anatomie de l'excellence scolaire. En *Autrement*, Monográfico sobre la excelencia (enero), 95-100.
- Perrenoud, Ph. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, Ph. (1996). Cultura scolaire, culture élitare? En Ph. Perrenoud, *La pédagogie des différences*. Paris: ESF, capítulo I, 51-57.
- Perrenoud, Ph. (1998). *L'échec scolaire naît de la confrontation entre un univers de différences culturelles et une organisation pédagogique*. Documento disponible en : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/difference.html
- Peters, RS (1984). *Desarrollo moral y educación moral*. Madrid: F.C.E.
- Porlán, R. (1993). *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Díada.
- Porlán, R., García, J.E. y Cañal, P. (Comps.). *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*. Sevilla: Díada.
- Pozo, J.I., Puy, M., Domínguez, J., Gómez, M.A. y Postigo, Y. (1998). *La solución de problemas*. Madrid: Santillana, Aula XXI.
- Pozuelos, FJ. y Romero, A. (2002). *Decidir sobre el currículum: distribución de competencias y responsabilidades*. Sevilla: MCEP.
- Racionero, L. (1993). El Gran Vacío. *El Mundo Semanal*, 24 de diciembre.
- Ranson, S. (1999). *Le nouvel apprentissage au service de l'insertion: Vers une gouvernance communautaire dans les zones d'action éducative*. OCDE, Repport.
- Rizzi, R. (1997). El aula-clase como espacio de relación. En A. Campiglio y R. Rizzi: *Cooperar en clase*. Sevilla: MCEP., 55-60.
- Rodríguez, M. (1995). *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Romero, E. (coord.) (1997). *Valores para vivir*. Madrid: CCS.
- Rubio Carracedo, J. (2000). Ciudadanía compleja y democracia. En J. Rubio Carracedo, J.M. Rosales, y M. Toscano. *Ciudadanía, nacionalismo y derechos humanos*. Madrid: Trotta, 21-45.
- San Fabián, J.L. (1992). Gobierno y participación en los centros escolares: sus aspectos culturales. En *Cultura escolar y desarrollo organizativo*. II Congreso Interuniversitario de organización Escolar. Sevilla
- San Fabián, J.L. (1994a). La participación. *Cuadernos de Pedagogía*, 222 (febrero), 18-21.
- San Fabián, J.L. (1994b). Participar más y mejor. *Cuadernos de Pedagogía*, 224, 70-71.
- San Fabián, J.L. (1996a). El centro escolar y la comunidad educativa ¿Un juego de metáforas? *Revista de Educación*, 309, 195-215.

- San Fabián, J.L. (1996b). La toma de decisiones en las organizaciones educativas: eficacia o dominación. En G. Domínguez y J. Mesana (Coords.): *Manual de organización de instituciones educativas*, Madrid: Escuela Española, 203-232.
- San Fabián, J.L. (1997). *La experiencia participativa de los estudiantes en el ámbito escolar*. Madrid: Centro de Publicaciones MEC- Secretaría General Técnica.
- Sánchez, S. (1998). *Ciudadanía sin fronteras*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Santos Guerra, M.A. (1994a). Democracia escolar o el problema de la nieve frita. En VV.AA.: *Volver a pensar la educación. Vol I*. Madrid: Morata, 128-137.
- Santos Guerra, M.A. (1994b). El estado de la cuestión. *Cuadernos de Pedagogía*, 224, 66-67.
- Santos Guerra, M.A. (1997). *El crisol de la Participación*. Madrid: Escuela Española.
- Santos Guerra, M.A. (1998). Las falacias de la participación. *Conceptos de Educación*, 3, 13-24.
- Santos Guerra, MA (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Sarramona, J. (1997). La participación y la calidad de la educación. En X. Garagorri y P. Muncio (coords.): *Participación, autonomía y dirección*. Madrid: Escuela Española, 11-24.
- Sastre, G. y Moreno, M. (1980). *Descubrimiento y construcción de conocimientos: una experiencia de la Pedagogía Operatoria*. Barcelona: Gedisa.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Schweinhart, LJ, Barnes, HV. y Weikart, DP. (1993). *Significant Benefits: the High/Scope Perry Preschool Study through age 27*. Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, 10.
- Sen, A. (1992). *Poverty Reexamined*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*, New York: Knopf.
- Senge, P. (1992). *La quinta disciplina en la práctica*. Barcelona: Gránica.
- Sergiovanni, J.J. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41, 4-13.
- Short, K.G. et al. (1999). *El aprendizaje a través de la indagación*. Barcelona: Gedisa.
- Shulman, L.S. y Keislar, E.R. (1974). *Aprendizaje por descubrimiento. Evaluación crítica*. México: Trillas.
- Simons, H. (1981). Process Evaluation in Schools. En C. Lacey y D. Lawton (eds.): *Issues in Evaluation and Accountability*. Londres: Methuen.
- Simons, H. (1999). *Evaluación democrática de instituciones escolares*. Madrid: Morata.
- Slavin, R.E. (1983). *Cooperative learning*. New York: Longman.
- Slavin, R.E. (1985). *La enseñanza y el método cooperativo*. México: Edamex.
- Slavin, R.E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research and practice*. Needham Heights, MA: Allyn y Bacon (2ª ed.).
- Smyth, E. (1999). Pupil-perfonmance, Absenteeisme and School Drop-out: A Multi-dimensional Analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 10 (4), 480-502.
- Smyth, J. (ed.) (2001). *La autonomía escolar: una perspectiva crítica*. Madrid: Akal.
- Solá, M. y Pérez Gómez, A. (2002). Evaluación de la ESO en Andalucía: análisis de la situación y propuestas de mejora. *Andalucía Educativa*, 34 (diciembre), 22-26.
- Stainback, S. y W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Tedesco, J.C. (1996). Los desafíos de la transversalidad en la educación. *Revista de Educación*, nº 309 (enero-abril), 7-21.
- Tedesco, J.C. (2000). *Educar en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires/México: F.C.E.
- Tedesco, J.C. (2003). Escuela y cultura: una relación conflictiva. En R. Morduchowicz (coord.), *Comunicación, medios y educación. Un debate para la educación en democracia*. Barcelona: Octaedro.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI*, presidida por J. Delors, Madrid: UNESCO/Santillana.
- VVAA (1997). *Cómo educar en valores*. Madrid: Narcea.

- VVAA (2000). *Valores y temas transversales*. Barcelona: Graó.
- VVAA (2002). Interculturalismo y ciudadanía. *Cuadernos de Pedagogía*, Monográfico, 315.
- Vygotsky, L.S. (1973). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. En Luria, Leontiev y Vygotsky (Eds.), *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal.
- Vygotsky, L.S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Yus, R. (1996). *Temas transversales: Hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó.
- Zahorik, JA (1987). Teachers' collegial interaction: An exploratory study. *The Elementary School Journal*, 87 (4): 385-396.