

# EDUCACIÓN PARA/EN DEMOCRACIA. UNA VISIÓN DESDE FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y TIC

## EDUCATION FOR/IN DEMOCRACY. A VIEW FROM PHILOSOPHY FOR CHILDREN AND ITC

---

**Francisco Javier Lozano Díaz**

Centro Nacional de Filosofía para Niños y Niñas

Universidad de Sevilla, SAV

*fflozanodiaz@us.es*

### **Resumen**

Democracia es un concepto complejo y existen muchas maneras de entenderlo, por lo que parece necesario hacer algunas aclaraciones previas sobre el sentido en el que voy a utilizar el término. De este modo podremos reflexionar sobre las implicaciones que ese concepto tiene para elaborar una aportación enriquecedora de la educación a la construcción de sociedades democráticas.

Necesitamos, por tanto, una educación para y en la democracia. La contribución de la escuela a la configuración de sociedades democráticas es importante, aunque está llena de dificultades, unas que proceden de las inercias presentes en el mundo educativo, otras de los problemas que plantea ese desafío educativo.

### **Abstract**

Democracy is a complex concept and there are many ways to understand, it seems necessary to make some preliminary clarifications about the sense in which I will use the term. In this way we reflect on the implications of this concept is to develop a rich contribution of education to building democratic societies.

We need, therefore, an education and democracy. The school's contribution to the shaping of democratic societies is important, but is fraught with difficulties, some coming from the inertia present in the educational world, some of the problems raised by this educational challenge.

**Palabras claves:** Educación para la democracia, Educación en democracia, Filosofía para niños, TIC, Comunidad de indagación.

**Key words:** Education for Democracy, Education in Democracy, Philosophy for Childrens. ITC, Inquiry community

## Reflexión Previa

Democracia es un concepto complejo y existen muchas maneras de entenderlo, por lo que parece necesario hacer algunas aclaraciones previas sobre el sentido en el que voy a utilizar el término. De este modo podremos reflexionar sobre las implicaciones que ese concepto tiene para elaborar una aportación enriquecedora de la educación a la construcción de sociedades democráticas.

Es muy frecuente que reduzcamos el alcance del término democracia a lo que tiene que ver con la organización política de la sociedad, y de forma especial con los procedimientos que rigen la sociedad. En ese sentido, decimos que las sociedades son democráticas cuando cumplen una serie de requisitos, como pueden ser la separación de poderes, la elección de los gobernantes en procesos electorales libres, el gobierno de la ley, el respeto a los Derechos Humanos, con especial atención a la igualdad, la libertad y la solidaridad entre los miembros de la sociedad. No están del todo claros los criterios que permiten decidir cuándo una sociedad es realmente democrática ni tampoco cómo evaluar hasta qué punto una sociedad específica cumple esos criterios. Gran parte de la literatura académica sobre el tema se dedica a reflexionar sobre esos criterios y hay también algunos esfuerzos para diseñar procedimientos de evaluación de la calidad democrática de una determinada sociedad. Es interesante, por ejemplo, el análisis realizado por investigadores relacionados con el periódico *The Economist* en 2007 (Kekic, 2007), para quienes en el mundo había solo 28 países con democracia plena, y el resto, hasta completar un análisis de 165, se iba situando en una larga escala de siete grados, que terminaba con los países híbridos y los plena y claramente autoritarios. Para ello utilizaba 60 indicadores agrupados en cinco categorías, consideradas factores esenciales en una democracia: proceso electoral y pluralismo; libertades civiles; funcionamiento del gobierno; participación política, y cultura política. El índice de democracia es el promedio de los valores de cada categoría, en una escala del 0 al 10.

Por otra parte, la actual crisis económica ha puesto en evidencia que un principio fundamental de la democracia, el gobierno del pueblo, por el pueblo y para el pueblo, llevado a cabo por los representantes legítimamente elegidos en elecciones libres, no se cumplen del todo puesto que los ciudadanos comprueban que las decisiones que realmente están afectando a su modo de vivir son tomadas en ámbitos e instancias que no se rigen por principios democráticos. Los mercados han sustituido a los políticos en la toma de decisiones y estos parecen haber dedicarse tan solo a poner en práctica lo que van decidiendo los mercados, sobre todo mediante intervenciones especulativas. La política se subordina a la economía, y esta a las decisiones de unos pocos que determinan lo que debe hacerse, pensando en intereses particulares y no en los intereses comunes. Son muchos los ciudadanos en el mundo que contemplan con desilusión e impotencia lo que ocurre, y llegan a la conclusión de que no vivimos en una democracia real. La Organización Internacional del Trabajo, a partir de unos datos ofrecidos por una encuesta mundial de Gallup llama la atención sobre el hecho de que desde el comienzo de la crisis en 2008 ha disminuido en muchos países, y también ha disminuido la confianza en que haya unas políticas justas que nos lleven a un mejor futuro (ILO, 2009). Esta tendencia está más acentuada en los países con una economía avanzada; en los países europeos occidentales se percibe un creciente extremismo político y descontento social. Ha crecido también la percepción de la injusticia en países latinoamericanos y todavía es alta en Asia y en menor medida en el África subsahariana. Entre los países avanzados, la confianza en los gobiernos ha caído desde el 43% en 2006 al 48% en 2009 .

Estos problemas, acentuados por la dimensión global de los mismos, parecen exigir en la sociedad actual un enfoque más amplio de la democracia y una práctica política más coherente con las exigencias democráticas. Si negar la importancia de los procedimientos para la calidad democrática de una determinada sociedad, es necesario recuperar un concepto más profundo de la misma, tal y como lo planteaba Dewey (1916) y es actualmente recogido por algunos teóricos políticos, como pueden ser sobre todo Barber (1996), Petit (2009) o el mismo Rorty (2002). La idea central es que la democracia es fundamentalmente un modo de vivir, un conjunto de ideales morales que se erigen en ideas reguladoras de la actividad de los seres humanos en todos los ámbitos de la vida y no solamente en el ámbito de la vida política institucional. Según la aportación de Dewey, la democracia es un modo de vida, una vida que debe entenderse como participación democrática. Dewey (1916) hace de este modo una definición circular en la que una buena vida debe ser democrática y una buena democracia debe

empapar nuestro modo de vivir, de tal modo que vida y democracia se refuerzan mutuamente e indican a los seres humanos cuál es el objetivo de una vida vivida en plenitud.

Podemos aclarar un poco más el contenido de ese ideal moral si seguimos los valores fundamentales que forman parte del mismo, tal y como los expone Sidney Hook (1939). El primer valor es la creencia de que todo individuo posee el mismo valor y dignidad que en ningún caso puede ser puesto en cuestión. El segundo es el convencimiento de que la sociedad debe regirse por el principio de la igualdad de oportunidades, independientemente de las desigualdades de talentos que tenemos los seres humanos, y esta igualdad significa que todos deben gozar de las condiciones necesarias para poder desarrollar completamente su proyecto de vida. El tercer valor, que completa y enriquece el valor de la igualdad es el valor de la diferencia, la diversidad, el hecho de que cada ser humano es único e irrepetible por lo que cualquier pretensión de nivelación uniformizadora acabaría con la riqueza social que pone en marcha en la sociedad una vida democrática. Según Dewey (1916), ampliando una intuición fundamental que Peirce (1974) (aplicaba a la epistemología, el método para resolver los conflictos de valores que sin duda se dan en sociedades democráticas, es el método del debate argumentado que rige en la comunidad científica. Habermas (2001) lo llamará guiarse por las exigencias de la comunidad ideal de diálogo, que se convierte así en ideal regulador del procedimiento de solución democrática de conflictos y toma de decisiones.

La breve exposición anterior profundiza en el contenido del término democracia, pero es igualmente importante ampliar el campo al que hace referencia la democracia. La actual manera de entender la organización democrática de la vida política de la comunidad tiene sus antecedentes más directos en las dos grandes revoluciones que inauguran el mundo contemporáneo a finales del siglo XVIII. Lograr aplicarla en sentido estricto (participación de todos los ciudadanos en la gestión de los asuntos públicos de acuerdo con reglas explícitas de funcionamiento) no se produce hasta la segunda mitad del siglo XX, con la participación de las mujeres en prácticamente la totalidad de los regímenes que se consideran democráticos. Ahora bien, sólo muy lentamente se va exigiendo que el modo de vida democrático se extienda a otros ámbitos de la vida de los seres humanos en la comunidad. El movimiento obrero exigió desde muy pronto introducir la democracia en los centros de trabajo, mediante procedimientos de autogestión obrera; el movimiento feminista criticó duramente el modelo jerárquico patriarcal de la convivencia familiar lo que favoreció la aparición de familias más democráticas; los movimientos renovadores de la educación (escuela nueva, escuela progresiva y escuela libertaria) abrieron el camino para organizar centros educativos democráticos ya desde finales del siglo XIX.

Sin negar los avances logrados en los últimos 200 años, no queda la menor duda de que existen carencias importantes y es mucho lo que queda por conseguir. Por un lado, lograr que la democracia tal y como existe se acerque lo más posible al ideal de democracia que regula las mejores aspiraciones de los seres humanos. Por otro lado, lograr que la democracia regule las relaciones interpersonales en otros ámbitos de la vida de los seres humanos. En ambos casos, la educación, y de forma especial la educación formal obligatoria, ha jugado desde los orígenes un papel muy importante, no exento de ambigüedades o contradicciones en las formas de concretar su específica aportación.

### **La educación para la democracia**

A finales del siglo XVIII, grandes pensadores, así como las incipientes instituciones democráticas, tenían claro que la abolición del Antiguo Régimen y el paso a sociedades democráticas exigía una adecuada formación. La obra de Condorcet (1788), por poner un ejemplo teórico, no deja lugar a dudas, atribuyendo a la escuela el papel de lograr esas personas capaces de atreverse a pensar por sí mismas, como exigía Kant para una sociedad realmente ilustrada que hubiera superado la minoría de edad: «¡Sapere aude!». En los programas de los políticos responsables de la educación estaba siempre presente esa preocupación e intentaron conseguir un cuerpo de profesores con la formación suficiente para poder educar a los niños para la democracia. Al mismo tiempo, querían introducir en el currículo obligatorio unas materias que abordaran los conceptos fundamentales de la democracia (García Moriyón, 2011).

En un primer momento, el enfoque dado a la educación democrática de los estudiantes se centraba en transmitir a los estudiantes los conceptos fundamentales de la democracia. El planteamiento pretendía, sobre todo, contrarrestar el papel que hasta entonces había desempeñado las Iglesias en la formación de las mentes infantiles. Las diferentes confesiones religiosas ejercían el monopolio de la educación moral en la enseñanza desde el siglo XII, cuando nacen los estudios medievales. Y así se mantiene hasta bien entrado el siglo XX. Es una enseñanza que pronto se decanta sobre todo por contrarrestar el efecto del modelo anterior y quitar el protagonismo a la religión, pero sin dejar de copiar sus métodos. El problema era importante porque las instituciones religiosas no vieron con buenos ojos en un principio el modelo democrático. Y las clases sociales que habían sostenido el Antiguo Régimen también ofrecieron resistencia.

Lo importante es que no se rompe en todo caso con el modelo de educación cívica entendido como inculcar en la mente de los niños los valores y principios democráticos. No deja de ser un proceso de adoctrinamiento, en el sentido de que el objetivo es que los niños interioricen los valores imperantes en la sociedad democrática, con lo que apenas hay espacio para que los alumnos reflexionen críticamente sobre los valores que sustentan la democracia (las virtudes republicanas) ni sobre la calidad de la propia democracia en la que están viviendo. Por otra parte, se apoya en un modelo didáctico en el que el aprendizaje memorístico ocupa un lugar fundamental, de tal modo que los niños, en el mejor de los casos, logran un aprendizaje significativo, pero no un aprendizaje relevante. Es decir, logran incorporar a sus conocimientos un conjunto de saberes acerca de la ciudadanía, la vida democrática y sus instituciones, pero no es tan claro que sea un aprendizaje relevante que permita a los estudiantes insertar los conocimientos adquiridos acerca de la ciudadanía en su propia vida, ni siquiera en la vida de la escuela.

Es cierto que desde muy pronto en el mundo educativo hubo una fuerte crítica respecto al aprendizaje memorístico y también respecto a lo que Freire (2002) llamó posteriormente aprendizaje bancario. También desde muy pronto hubo aportaciones teóricas y prácticas muy valiosas para desarrollar modelos didácticos en los que el objetivo prioritario era conseguir un aprendizaje significativo, en el que la memorización era solo un ingrediente pasando a primer plano desarrollar la capacidad del alumnado para alcanzar un dominio de las habilidades o competencias básicas en el uso del conocimiento adquirido así como la inserción de ese conocimiento en sus conocimientos previos sobre sí mismo y sobre la sociedad en la que vivían. Todo el trabajo de los teóricos del aprendizaje constructivista supuso una valiosa contribución para una modificación de la práctica docente del profesorado (Claxton, 1987). Desgraciadamente no está tan claro que ese modelo se haya generalizado lo suficiente en las escuelas, por lo que conviene seguir insistiendo en la necesidad de difundirlo mejor y lograr que sea asumido efectivamente por la mayoría del profesorado. La novela de Lipman, *Nous*, y su correspondiente manual para el profesorado, *Decidiendo qué hacer*, plantean con bastante claridad la existencia de esos dos modelos antagónicos de educación moral haciendo ver que el enfoque más memorístico y adoctrinador sigue gozando de gran aceptación.

Centrados en la educación para la ciudadanía, no cabe la menor duda de que la práctica totalidad de los materiales didácticos elaborados en las últimas décadas han insistido en el enfoque constructivista, procurando sobre todo que los alumnos no se limitaran a aprender unos contenidos de memoria, y eso puede verse en las orientaciones de las administraciones educativas y en las propuestas de numerosas asociaciones comprometidas con la educación democrática y los derechos humanos, como Oxfam o Amnistía Internacional que suelen proporcionar buenos materiales didácticos al profesorado. El objetivo es en casi todos ellos conseguir un aprendizaje significativo, en el que se incluye que los alumnos y profesores adquieran una adecuada comprensión de los principios de la educación democrática y de que los apliquen a la vida cotidiana en el aula y en la escuela.

Esta última observación me lleva directamente a lo que constituye en núcleo de mi trabajo: además de adoptar un modelo pedagógico que provoque una participación activa del estudiante en su propio proceso educativo, es imprescindible ir más allá y avanzar hacia un contexto educativo más coherente con los objetivos planteados. La teoría del aprendizaje significativo ofrece un enfoque muy valioso y fecundo en el mundo educativo para el aprendizaje de los contenidos que acompañan a una buena formación en ciudadanía democrática, como son: tolerancia, no violencia, normas legales, derechos humanos, destrezas de lectura crítica, de debate y de escritura. Si seguimos lo que indica un

estudio de la Comisión Europea (Bîrzea, 2005) son indicadores relevantes de la calidad de una educación en la ciudadanía democrática los que están relacionados con el contenido de dicha enseñanza, pero son todavía más relevantes otros indicadores que tienen que ver con la cultura educativa: el clima del aula, los métodos de enseñanza, los métodos de evaluación, las oportunidades de participar e influir en la escuela y de participar en la comunidad a través de la escuela. El primer bloque constituye el núcleo de lo que yo he denominado en el título de este trabajo Educación en la democracia, mientras que el segundo bloque se centra en lo que yo he denominado Educación en la democracia, que paso a exponer con algo más de detalle.

### **Educación en la democracia**

Hay una regla de oro en la educación muy antigua: los estudiantes no hacen lo que les decimos que tienen que hacer, sino que fundamentalmente hacen lo que nos ven hacer a quienes somos responsables de su educación o a quienes conviven con ellos, sobre todo en lo que se relaciona con la educación moral o para la ciudadanía. Un ejemplo, de los muchos que se pueden poner, lo deja muy claro. Cuando los niños empiezan a hablar, los adultos insistimos en que lo importante es decir la verdad, sin dar demasiada importancia a la corrección gramatical. Con el paso de los años, los niños aprenden a hablar utilizando correctamente la gramática, pero aprenden también a mentir y a detectar las mentiras de los demás: nos han visto hablar correctamente y mentir de vez en cuando. Una de las carencias de la educación para la ciudadanía está posiblemente en el hecho de que podemos ofrecer un aprendizaje significativo de todos los contenidos relacionados con la ciudadanía democrática, pero no ofrecer en ningún caso un modelo riguroso de comportamiento democrático en las relaciones con los estudiantes. Para conseguir esto, hay que dar un paso más y transformar las aulas en comunidades de investigación; y será necesario también transformar los centros educativos en escuelas democráticas. Solo de ese modo proporcionaremos una genuina educación *en* la democracia, por un proceso de inmersión total de los niños en unas relaciones regidas por procedimientos democráticos y animadas por un modo de vida igualmente democrático.

### **La comunidad de investigación filosófica**

Ya hemos visto antes la importancia que tiene considerar la democracia como un modo de vida que afecta a la vida de las personas en todas sus dimensiones. Dewey (1916) señalaba que ese modo de vida debía recoger los ideales de la comunidad de investigación propia del mundo de la ciencia, en la que las personas discuten libremente sobre los problemas que les ocupan y los resuelven aceptando las propuestas que tienen una fundamentación argumentativa más sólida, aquellas en las que se ofrecen las mejores razones para apoyarlas. La comunidad de investigación se basa, por tanto, en la libertad completa de expresión de todas las personas que forman parte de dicha comunidad y en la discusión argumentativa como mecanismo de resolución de las divergencias entre las propuestas ofrecidas. Son rasgos que configuran una democracia deliberativa y participativa (Daniel, 1992). Ciertamente todos los participantes en la comunidad pueden intervenir en la discusión; teniendo en cuenta que el objetivo de dicha comunidad es la búsqueda de la verdad, las divergencias no se resuelven votando, aunque es posible recurrir a votaciones cuando hace falta tomar decisiones sobre algunos aspectos que pueden afectar al funcionamiento de la propia comunidad.

Una gran aportación de la propuesta inicial de la filosofía para niños consiste precisamente en la exigencia de convertir el aula en una comunidad de investigación. Aunque después de más de cuarenta años de existencia de esta propuesta existen diversos estilos en la forma de practicar el diálogo filosófico en el aula, en todos ellos se comparten los rasgos fundamentales de la comunidad de investigación (Maccall, 2008). Estos rasgos básicos son:

- a) Todos los miembros de la comunidad se sientan formando un círculo en el que no hay ninguna posición de privilegio, destacando así la igualdad de todos los participantes. Esa disposición del aula favorece que la comunicación pueda ser horizontal y que las personas puedan verse cara a cara cuando intervienen.

- b) El punto de partida del aprendizaje es un texto narrativo o bien otro recurso (imágenes, vídeos, textos periodísticos...) que provoca la curiosidad e interés de los miembros de la comunidad.
- c) Los estudiantes formulan preguntas en las que se expone lo que les ha interesado, pregunta que se dirige a todos los participantes para que sea el núcleo del diálogo filosófico de la comunidad de investigación.
- d) Seleccionado un tema entre las diversas propuestas (selección que puede hacerse por votación) se inicia la discusión del mismo intentando encontrar una respuesta. El diálogo se rige por los criterios de la deliberación argumentativa: todo el mundo escucha atentamente lo que dicen los demás, hace sus aportaciones siguiendo el hilo de la discusión y son los argumentos más sólidos los que logran el asentimiento de los participantes.

El planteamiento está muy cercano al que ya había hecho Paulo Freire (2002) en su defensa de una educación dialógica, en la que se modifica profundamente el papel del profesor y se instaura en el aula una comunidad de aprendizaje en la que nadie educa a nadie y todos se educan en comunidad. Sin negar que exista una cierta asimetría en la relación entre el profesor y los alumnos, aquél no es ya el que impone en el aula un modo de trabajo y tampoco el que proporciona a los alumnos las respuestas a sus preguntas, apoyado en un mayor conocimiento (Sprod, 2001). Es más bien el facilitador y guía de un diálogo en el que ellos son protagonistas en condiciones de igualdad. Esa tarea exige desde luego una buena preparación pedagógica y una profunda interiorización de un modelo de enseñanza bien diferente al que es más habitual en las aulas. Como expone Donald Finkel, es una manera de dar clase con la boca cerrada, teniendo bien claro que ejercer la autoridad que le corresponde como profesional bien preparado en la materia que imparte en el aula, no es lo mismo que ejercer un poder; es más, transformar el aula en una comunidad de investigación democrática, implica entregar el poder, esto es la capacidad de tomar decisiones, a los alumnos, sin dejar de ejercer cierta autoridad (Finkel, 2008). Puede recordar su tarea a la que ejercen los presidentes de un parlamento: son muy estrictos exigiendo a todos los miembros del parlamento que sigan los procedimientos democráticos de discusión, pero manifiesta una total neutralidad en la elaboración del orden del día y en el contenido de las discusiones que se mantienen, favoreciendo el trabajo de los parlamentarios para que lleguen a tomar decisiones.

El mismo Lipman es bien consciente de que su propuesta tiene una profunda carga democrática. El planteamiento general es claro, siguiendo en gran parte lo que decía Dewey (1916), pero también lo que había puesto en práctica Tolstoi en su escuela de Yasnaia Poliana: en la medida en que queremos vivir en sociedades democráticas, es imprescindible preparar a los estudiantes a comportarse de acuerdo con el modo de vida democrático y a seguir las exigencias organizativas democráticas. Y esto es precisamente uno de los objetivos centrales de la transformación del aula en una comunidad de investigación: una clase en la que se da el gobierno de los estudiantes, por los estudiantes y para los estudiantes. Lo que nos proporciona la comunidad de investigación es la posibilidad de reforzar el pensamiento crítico y creativo precisamente porque lo pone en práctica, y el pensamiento crítico es una condición necesaria para una sociedad democrática. Los alumnos acceden a la experiencia de pensar libremente en una comunidad en la que todos participan y todos exigen a los demás que argumenten adecuadamente sus puntos de vista, sin dejarse llevar por prejuicios o cualquier otro tipo de distorsión cognitiva y estando abiertos a aceptar la opinión que cuente a su favor con los argumentos más sólidos. La participación democrática es comprendida como un proceso comunitario de investigación y el aula convertida en comunidad de investigación es el ejemplo de una educación entendida como investigación que prepara para la investigación (Lipman, 2001). A una conclusión similar, desde diferentes planteamientos iniciales, había llegado Kohlberg; este autor consideraba que una genuina educación moral debe desembocar en la configuración del aula como una comunidad justa (Power, 1997).

Hay algo fundamental en esta aportación que conviene dejar claro. Es frecuente establecer un profundo vínculo entre la reflexión filosófica y la sociedad democrática; se da por supuesto que la práctica de la filosofía en las aulas es por sí misma una manera de educar para la democracia a los adolescentes. No obstante, ese estrecho paralelismo entre filosofía y democracia está muy lejos de ser evidente. No todos los filósofos, tanto en su vida como en su pensamiento, han mostrado un claro

compromiso democrático, y desde Platón ha habido una cierta tendencia a proponer algo parecido al Rey filósofo o el déspota ilustrado. Por otra parte, muchas dictaduras, o regímenes políticos escasamente democráticos han defendido la presencia de la filosofía en las aulas; Franco o Hitler son ejemplos notables, y podemos añadir en estos momentos la sugerente propuesta en Tailandia de incluir la filosofía del monarca como hilo conductor de la enseñanza de la filosofía en la educación obligatoria. Por eso es crucial la propuesta de la comunidad de investigación filosófica, pues es precisamente cuando la enseñanza de la filosofía adopta el modelo de comunidad de investigación cuando se hace explícito ese vínculo entre democracia y educación que no está presente en otros modelos de enseñanza de la filosofía (García Moriyón, 2002).

### **La escuela democrática**

Siendo bien cierto lo que acabo de exponer, no cabe la menor duda de que no es suficiente. La experiencia de la comunidad de investigación filosófica ayuda a los estudiantes a desarrollar hábitos cognitivos y afectivos propios de una vida democrática; aprenden a ser personas razonables, que argumentan con solidez, y también aprenden a ser tolerantes, a escuchar a los compañeros, a contribuir a la búsqueda compartida de las soluciones, a tener en cuenta otros puntos de vista, a ser abiertos de mente para aceptar planteamientos que no coinciden con los suyos... Todos estos son ingredientes claros de una vida democrática y en un buen programa de educación para la ciudadanía es necesario cultivarlos en el crecimiento personal de los niños para que pasen a formar parte de su manera habitual de comportarse. Y de ese modo se contribuye eficazmente a la formación de ciudadanos democráticos (Lago Bornstein, 2010). Pero no es suficiente.

La experiencia educativa nos indica dos cosas con bastante claridad. Efectivamente, es posible transformar el aula en algo muy parecido a la comunidad ideal de investigación filosófica, incluso en el contexto de la escolarización obligatoria, en la que las calificaciones desempeñan un papel fundamental. Y es posible hacerlo en escuelas en las que todo el resto de la vida escolar de los alumnos está regida por normas y pautas de comportamiento que nada tienen que ver con la democracia. En este sentido no hay excusas, salvo situaciones especiales en las que se da un fuerte control sobre lo que hace una profesora en el aula: podemos transformar nuestra aula en una comunidad de investigación siempre que así lo deseemos, y esa transformación será muy beneficiosa para una educación en la democracia.

Esto me lleva directamente a la segunda tesis que quiero mantener en este trabajo: debemos ir más allá del marco de la comunidad de investigación y pasar al ámbito de la escuela democrática. Esto es, nuestro esfuerzo, pero también nuestra responsabilidad como profesores, debe dirigirse a transformar toda la escuela en la que trabajamos en una escuela democrática en la que se den las condiciones para que los estudiantes sean educados en la democracia y no se limiten a un aprendizaje puramente significativo de un conjunto de contenidos y procedimientos que forman parte de lo que entendemos como sociedades democráticas. Esto es, toda la vida de la escuela debe estar regida por lo que consideramos procedimientos habituales de la vida democrática. Los estudiantes deben estar presentes en los órganos que dirigen la escuela, tanto en los aspectos más formales (reglamentos de régimen interno, horarios escolares, contratación del profesorado y admisión de alumnos...), como en los aspectos que tienen que ver con el contenido de lo que en ellos se estudia. Se reconoce, por tanto, que los niños tienen ya capacidad para participar deliberativamente en los temas que les conciernen, siendo la misión de la escuela generar un ambiente y desarrollar un modo de funcionamiento encaminado a potenciar esa capacidad de los niños para que llegue a formar parte sustancial de su modo de vivir.

Como es sobradamente conocido, no estamos hablando de un modelo teórico, sino de una forma de organizar la escuela que tiene ya bastante antigüedad, pues han existido experiencias muy valiosas de escuelas democráticas en el pasado (García Moriyón, 1986), y que tiene también vigencia en la actualidad, pues hay un número significativo de escuelas que aplican un modelo democrático de funcionamiento (Apple, 1997 b).

No cabe la menor duda de que en muchos centros educativos existen resistencias importantes que hacen que sea muy difícil, incluso imposible, introducir este tipo de prácticas, pero ese es el reto que

debemos asumir para dar credibilidad a una propuesta de educación en la democracia. La experiencia adquirida en la práctica de la comunidad de investigación filosófica favorece el que podamos trascender las paredes del aula e involucrar poco a poco a toda la escuela en un largo proceso de cambio educativo. La experiencia que alcanzan los niños en un aula convertida en comunidad de investigación les dota de algunas competencias cognitivas y afectivas necesarias para exigir y poner en práctica un estilo de vida democrático en la escuela en general.

### **Educación y Virtualidad**

Red, interrelacionados, conectados, así vivimos. Vivir tal como vivimos nunca fue tan interdependiente de otros y otros lugares. Vivimos en un lugar, pero ese lugar está habitado por una amplia variedad de otros lugares. El concepto de “aquello” como exclusión de lo que no nos pertenece es restringido, ingenuo, reduccionista, tiene como base un concepto de la realidad distorsionado o, cuanto menos, anticuado. La globalización es el componente irrenunciable de nuestro mundo, vivimos en él por completo, aunque nuestra existencia se reduzca a una ciudad, a una calle, a una vivienda. Todo se encuentra enlazado: personas, pueblos, sociedades, cultura, por lasos y débiles que sean sus vínculos. Esta unión dependiente en algunos casos e interdependiente en otros no conlleva per se una humanidad más unida y humana, donde los postulados básicos son la armonía y el orden. El aumento de complejidad conlleva un aumento de elementos y/o un aumento de relaciones que a su vez implica un aumento del caos, entropía. Ejemplo de ello es el mercado, un mercado globalizado posibilita la compra y venta entre puntos inimaginables, pero no implica necesariamente la solidaridad. Porque la aparición de nuevos modos técnicos que dan forma a la sociedad globalizada no excluyen a las situaciones históricas, a determinadas ideas y creencias del individuo en sociedad, así como de la misma sociedad (Gimeno, 2005). Por tanto, el devenir de la globalización económica y técnica no acarea la creación de una sociedad global, ya que parte de desigualdades de base que no podrán ser superadas con la simple aplicación de fórmulas económicas y técnicas, sino que se ha de profundizar en ideas y creencias, en definitiva en educación. Puesto que la cultura abarca, definiéndolo, al grupo humano, siendo el individuo quien se impregna cognitiva, aptitudinal y emocionalmente de ella (García Carrasco, 2007). La determinación mundial de establecer como punto clave la interrelación como práctica de integración cultural renueva así la importancia de construir un mundo mejor para todos, erguido por el constructo cultura-persona-sociedad. Bien es cierto que la herramienta de desarrollo más importante en la evolución de nuestra conciencia ha sido la técnica, más si cabe en nuestro días, ya que no podemos obviar la evolución biológica de selección natural primigenia como homínidos. Pues saquemos partido de la importancia del qué hacemos superponiéndolo al qué somos dar forma deliberada a una cultura humanizadora, aunque ésta esté mediada por otros elementos estructurales del sistema que no hemos obviar.

El mundo globalizado se construye para superar el mundo viejo moderno. Tal construcción global nos enfrenta a dicotomías antes lejanas y ahora cara a cara: solidaridad y poder, individuo y sociedad, realidad y virtualidad. Todo ello con una velocidad inmedible que nos produce incertidumbre y nos otorga una inercia incontrolable.

La educación, herramienta universal, social y crucial, en los nuevos contextos donde debe dar respuesta a nuevas situaciones con raíces antiquísimas dentro del marco de la globalización. El sistema requiere de un nuevo discurso pedagógico, así se está llevando a cabo mediante políticas y acciones sociales. Lo inmediatamente necesario es construir una pedagogía de la complejidad, una educación que no enseñe, sino que se decline a la necesidad y a la amplitud.

### **El proceso democrático-TIC: entender, deliberar y concretar**

La base de todo es la autonomía de cada ser humano que le proporcione las herramientas para comprender la realidad, así como criticarla y aproximarse con criterio. De otra forma, el ser humano no sabrá distinguir entre lo fidedigno y la especulación, ya que carecerá del enjuiciamiento necesario para determinar tales dimensiones (Gardner, 2005).



Tal hecho de comprensión no ha sido tan relevante para la persona antes. ¿Qué cantidad de conocimiento se ha podido transferir de la enseñanza formal a la vida? Tampoco nunca antes se ha delimitado con tanta claridad la distancia entre lo enseñado y lo aplicado, así como entre lo enseñando y lo cambiado por el desempeño profesional. Esto se debe a que la escuela enseña sin cuestionarse el valor absoluto de lo que transmite (Vera, Esteve, 2001). Carecer de conocimiento significativo y actualizado no produce diferencia entre ser educado y ser sin educar. Tal vez la retención de datos sea una diferencia, pero ¿es eso fundamental? Sin estos aprendizajes que giren entre el entendimiento, la deliberación y la síntesis acompañados de adaptación, el ser humano no consigue abarcar la complejidad, no deja de ver la realidad como hasta entonces, a pesar de su incesante cambio. No se puede afirmar que saber implique necesariamente comprender, tampoco se entiende que comprender sea tarea baladí y de un solo camino de ida. La disciplina en este sentido se torna como libertad (Espar, 2010). En este sentido, la disciplina del ser educado es saberse en constante educación y estar movido a tal acción perpetua de educarse (Savater, 2004)

Por otra parte, la construcción cultural requiere de síntesis, ya que una cultura en constante aglutinamiento de información tiende al caos, se pierden los horizontes comunes de la cultura y no se encuentra el sentido de la misma. Nuestra especie ha evolucionado al igual que nuestra cultura, por tanto si deseamos conservar nuestra cultura en lugar de engendrar una civilización caótica hemos de tomar cartas en el asunto y determinar mediante la síntesis a que vamos hacer frente.

Esta situación, quizás, exija nuevas pautas culturales en torno a la capacidad de sin perder el sentido eliminar los excesos. Buena práctica sería premiar la metáfora, hacer del interrogante del niño y la niña un objeto de culto, pues la importancia de la pregunta es mayor a la respuesta. La escuela caracterizada por eliminar la línea del signo de interrogación para convertirlo en un punto y final, deberá replantearse nuevos supuestos donde el interrogante y los puntos suspensivos ganen la batalla pedagógica.

## **Conclusión**

Nadie nace demócrata, del mismo modo que nadie nace contrario a la democracia. Nuestras tendencias naturales apuntan más bien a que preferimos vivir en entornos en los que podamos ser sujetos activos, cooperando con quienes conviven con nosotros. Esto es, hay una cierta tendencia a formas democráticas de convivencia, pero el modo de vida democrático se tiene que aprender a lo largo de toda la vida, siendo cruciales los años de la infancia en los que arraigan pautas de comportamiento que van a tener gran peso en nuestra vida adulta. Si no se adoptan estrategias educativas adecuadas y efectivas, los estudiantes no interiorizarán un genuino modo de vida democrático y probablemente se queden tan solo en aspectos superficiales del mismo, que no arraigan del todo y que pueden ser erradicados fácilmente en circunstancias complejas en las que los intereses de algunos grupos sociales poderosos están más bien a favor de una limitación del alcance y profundidad de las instituciones y procesos democráticos.

Necesitamos, por tanto, una educación para y en la democracia. La contribución de la escuela a la configuración de sociedades democráticas es importante, aunque está llena de dificultades, unas que proceden de las inercias presentes en el mundo educativo, otras de los problemas que plantea ese desafío educativo. Nuestros objetivos deben ser, por tanto, exigentes, pero también modestos. Debemos centrar nuestro esfuerzo en el aula que nosotros controlamos y en el centro educativo en el que nosotros trabajamos para proporcionar a los estudiantes un contexto educativo adecuado. Partimos del convencimiento de que ese esfuerzo tendrá un impacto positivo en el sentido de que nuestros alumnos llegarán a ser personas democráticas capaces de contribuir al crecimiento democrático de su sociedad cuando sean adultos. Debemos ser conscientes también de que el impacto de nuestra tarea quizá no se traduzca en una modificación real del comportamiento de nuestros alumnos. El papel de la escuela es importante, pero no lo es todo y no puede resolver por sí mismo los problemas que tienen planteados las sociedades que quieren ser democráticas. Otras tareas son también importantes y necesarias, pero esas quedan fuera del modesto alcance de este trabajo.

## Referencias bibliográficas

- Apple, M. (1997.a). *Educación y poder*. Routledge: Barcelona: Paidós
- Apple, M. y Beanes, J. (1997.b). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata
- Baudrillard, D. J. (2002). *Contraseñas*. Barcelona, Anagrama.
- Bauman, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid, Cátedra.
- Bernal, A. (2005). Reconceptualización de la identidad personal y educación para la autodeterminación posible, Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 17, 97-128.
- Bernstein, R. J. (2006). *El abuso del mal*. Buenos Aires, Katz.
- Bilbeny, N. (2007). La identidad cosmopolita. Los límites del patriotismo en la era global. Barcelona, Kairós.
- Birzea, C. y otros (2005). *Tool for Quality Assurance of Education for Democratic Citizenship in School*. Paris: UNESCO (<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001408/140827e.pdf> última consulta 19/11/2011)
- Cabero, J. y Romero, R. (2004). *Nuevas tecnologías en la práctica educativa*. Granada, Arial.
- Carbonell, E. (2007). *El nacimiento de una nueva conciencia*. Badalona, Ara Llibres, S. L.
- Claxton, G. (1987). *Vivir y aprender. Psicología del Desarrollo y del Cambio en la Vida Cotidiana*. Madrid: Alianza
- Daniel, M. (1992). *La philosophie et les enfants*. Québec : Les Editions Logiques.
- Espar, X. (2010). *Jugar con Corazón*. Barcelona, Plataforma.
- Finkel, Daniel. (2008): *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio*. Madrid, Akal.
- Fullan, M. (2005). Praxis reflexiva en los espacios virtuales de formación, *Encounters on Education*, 6, 61-87.
- García Carrasco, J. (2007). *Leer en la cara y en el mundo*. Barcelona, Herder.
- García de Dujo, A. y Muñoz Rodríguez, J. M. (2004). Pedagogía de los espacios. Esbozo de un horizonte educativo para el siglo XXI, *Revista Española de Pedagogía*.
- García Moriyón, F. (2002). *Pregunto, dialogo, aprendo. Cómo hacer filosofía en el aula*. Madrid: De la Torre, 2002.
- García, F. (Ed.) (1986). *Escritos anarquistas sobre educación*. Madrid: Zero, 1986
- Gardner, H. (2005). *Las cinco mentes del futuro. Un ensayo educativo*. Barcelona, Paidós.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado*. Madrid, Taurus.
- Gimeno, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid, Morata.
- Gómez Pin, V. (2000). *Los ojos del murciélago: vidas en la caverna global*. Barcelona, Seix Barral.
- Gosálvez, P. (2007). *Internet se hace carne en Second Life*. El País, 25 de febrero, 43.
- Graham, G. (2000). *Internet. Una indagación filosófica*. Madrid, Cátedra.
- Greeno, J. G., Collins, A. M. y Resnick, L. B. (1996) Cognition and learning, en Ber Gwillnell, E. (1999) *El @mor en Internet*. Barcelona, Paidós.
- Hook, S. (1939). *Democracy as a Way of Life, in Tomorrow in the Making*, edited by John N. Andrews and Carl A. Marsden (New York: Whittlesey House, 1939), pp. 31-46. <http://www.mtholyoke.edu/acad/intrel/interwar/hook.htm>

- I.L.O. (2010): *World of Work Report 2010: From one crisis to the next?* ([http://www.ilo.org/global/resources/WCMS\\_145078/lang--es/index.htm](http://www.ilo.org/global/resources/WCMS_145078/lang--es/index.htm) última consulta 18/11/2011)
- Jameson, F. (2004). *Una modernidad singular. Ensayo sobre la ontología del presente*. Barcelona, Gedisa.
- Jünger, E. (2004). *La técnica como movilización del mundo por la figura del trabajador*, en Mitcham, C. y Mackey, R. (eds.). *Filosofía y tecnología*. Madrid, Ediciones Encuentro.
- Keki, L. (2007). *The World in 2007. Democracy index 1. The Economist Intelligence Unit's index of democracy*. ([http://www.economist.com/media/pdf/DEMOCRACY\\_INDEX\\_2007\\_v3.pdf](http://www.economist.com/media/pdf/DEMOCRACY_INDEX_2007_v3.pdf) última consulta 18/11/2011)
- Lago Bornstein, J. C. (2010). *Ciudadanos de sociedades democráticas*. México: Progreso.
- Lévy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Barcelona, Paidós.
- Lipman, Matthew (2001). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ed. De la Torre
- Lipovetsky, G. (2007). *La felicidad paradójica*. Barcelona, Anagrama.
- Maccall, Catherine (2008). *Transforming Thinking: Philosophical Enquiry in the Primary and Secondary School*. London: Routledge
- Manen, M. V. (2004). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona, Paidós.
- Mayor, P. y Areilza, J. M. (eds.) (2002). *Internet, una profecía*. Barcelona, Ariel.
- Molinuevo, J. L. (2004). *Humanismo y nuevas tecnologías*. Madrid, Alianza.
- Mora, F. (2007). *Neurocultura. Una cultura basada en el cerebro*. Madrid, Alianza Editorial.
- Morin, E. (2001). *La mente bien ordenada*. Barcelona, Seix Barral.
- Morin, E. (2006). *El método. Ética*. Madrid, Cátedra.
- Morin, E.; Roger, E. y Motta, R. D. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona, Gedisa.
- Neuma N, A. (2002). *La vida en las ventanas*. Madrid, Espasa-Calpe.
- Noble, D. (2001). *La locura de la automatización*. Barcelona, Alikorno.
- O'donelL, J. (2000). *Avatares de la palabra*. Barcelona, Paidós.
- Picar D, R. (1998). *Los ordenadores emocionales*. Barcelona, Ariel.
- Power, F. C.; Higgins, A., & Kohlberg, L. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedias
- Rodríguez Neira, T. (2000). *Cambio tecnológico y educación*, Barcelona, Ariel.
- Román, P. (2004). Los entornos de trabajo colaborativo y su aplicación en la enseñanza, en Cabero, J. y Romero, R. (2005) *Nuevas tecnologías en la práctica educativa*. Granada, Ariel, 213-256.
- Savater, F. (2004). *El valor de educar* (18.ª edición). Barcelona, Ariel.
- Sprod, Tim (2001). *Philosophical Discussion in Moral Education. The community of ethical inquiry*. London: Routledge.
- Touriñán, J. M. (Dir.) (2005). *Educación electrónica. El reto de la sociedad digital en la escuela*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.
- Turkle, S. (1997). *La vida en la pantalla. La construcción de la identidad en la era de Internet*. Barcelona, Paidós.
- Vera, j. Y esteve, J. M. (coords.) (2001): *Un examen a la cultura escolar*. Barcelona, Octaedro.
- Verdú, v. (2004). *El estilo del mundo*. Barcelona, Anagrama.

Visnovsky, E.(2007). The Deweyan Conception of Participatory Democracy Americana. *E-Journal of American Studies in Hungaria*. vol. III, 2, Fall 2007 (<http://americanajournal.hu/vol3no2/visnovsky>, last consult, 24/09/2010).