

Tres son los principales aspectos que se podrían destacar de las que, siguiendo la estela de Apple y Beane, podemos denominar “escuelas democráticas”: la aventura de investigar (que se traduce en el trabajo por proyectos lo que implica el uso intensivo de muy diversas bibliotecas y de las nuevas tecnologías así como una relación fluida y constante con el entorno), la creación de escenarios deliberativos (mediante las asambleas, la exposición y comentario de noticias y, en general, el aprendizaje cooperativo) y la promoción de una convivencia democrática (a través de la elaboración consensuada tanto de las normas como de su aplicación). Este modo de funcionamiento es una garantía de la promoción de la atención a la diversidad. En este artículo se presentan, a partir de una extensa y variada investigación de carácter etnográfico, las experiencias novedosas que acometen varios centros escolares en España y el modo en que estos responden a las exigencias cada vez más intensas de la sociedad del conocimiento.

PALABRAS CLAVE: *Escuelas democráticas; Trabajo por proyectos; Aprendizaje cooperativo; Participación escolar.*

MONOGRAFÍA

Educar para la diversidad: el ejemplo de las “escuelas democráticas”

pp. 7-17

Rafael Feito Alonso

Universidad Complutense de Madrid*

Antes de nada convendría aclarar al lector los dos conceptos que dan título a este artículo. Educar para la diversidad significa tener en cuenta que el alumnado de cualquier nivel educativo, no digamos del obligatorio, es tremendamente diverso. Esta es una realidad frente a la que la escuela no ha sido capaz de responder adecuadamente. Los datos de que disponemos –y empiezan a ser muchos: véanse, por ejemplo, los informes PISA– muestran contundentemente que en esta institución les va mejor a los alumnos y alumnas que proce-

den de ambientes de alto estatus socioeconómico y de elevado nivel cultural, que los inmigrantes rinden menos que los autóctonos y que –al menos en los niveles obligatorios– las chicas obtienen en general mejores resultados que los chicos. La cosa, como está claro, no acaba aquí. Con independencia del grupo social o étnico al que se pertenezca, cada alumno es distinto del resto. La propuesta de las inteligencias múltiples de Gardner (1993) permitiría que la escuela se aprovechara de las muy distintas capacidades de aprendizaje con

* Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Dpto. de Sociología III. Campus de Somosaguas. 28023 - Madrid. Correo electrónico: rfeito@cps.ucm.es.

que cuenta cada alumno. En definitiva, deberíamos tender hacia la utopía posible de una escuela a la medida de cada estudiante (*customized*).

El segundo término del título, “escuelas democráticas”, se suma a la denominación acuñada por Michael Apple y James Beane (2000) en su famoso libro de título homónimo. De acuerdo con ellos, las condiciones para la existencia de una escuela democrática son las siguientes:

- La libre circulación de ideas, independientemente de su popularidad, lo que permite que la gente esté lo más informada posible.

- Fe en la capacidad individual y colectiva de la gente para crear condiciones que permitan resolver los problemas.

- El uso de la reflexión crítica y del análisis para evaluar ideas, problemas y políticas.

- Preocupación por el bienestar de los demás y el bien común.

- Preocupación por la dignidad y los derechos de los individuos y de las minorías.

- Una comprensión de la democracia no tanto como un ideal que deba ser alcanzado sino como un conjunto de valores que deben ser vividos y que deben guiar nuestras vidas.

- La organización de las instituciones sociales para promover y extender el modo de vida democrático.

Sin duda el término de escuela democrática puede sonar chocante tanto por exceso como por defecto. Se puede considerar, y seguramente con razón, que la escuela no puede ser democrática puesto que en ella priman las jerarquías del conocimiento y de la mayoría del edad del profesorado. Las “escuelas democráticas” son conscientes de esta realidad y su modo de funcionamiento refuerza y amplía tanto el conocimiento como la madurez del profesorado tal y como se verá a continuación.

Del mismo modo se podría considerar que, al menos en una sociedad democrática, todas las escuelas son igualmente democráticas: en todas ellas –al menos en las sostenidas con fondos públicos, que son la mayoría– existen órganos de control y gestión democráticos y se promueve la formación de una ciudadanía democrática. Una escuela que se presentase a sí misma como antidemocrática no tendría cabida en nuestra sociedad. Una “escuela democrática” va mucho más allá: establece mecanismos de co-decisión y de participación que implican a toda la comunidad educativa –profesorado, alumnado y padres y madres– en la confección de un proyecto educativo, en las actividades curriculares –qué y cómo aprender–, en la presencia de adultos distintos al profesorado en las aulas, en un contacto fluido y habitual con los recursos educativos del entorno, en dar más voz al estudiantado (se puede ver un conjunto de propuestas y reflexiones más recientes al hilo de la siempre inspiradora obra de Tonucci en Porlán y Alba, 2012).

En lo que sigue se hablará de la necesidad de atender a la diversidad en tanto que garantía de la generalización del éxito escolar el cual es imprescindible para el adecuado desarrollo de las personas como ciudadanos y como trabajadores. A continuación se explicará el modo en que algunas escuelas de primaria y de secundaria a las que podemos aplicar el nombre de democráticas están resolviendo la atención a la diversidad. Aunque este texto se sustenta empíricamente en las investigaciones que sobre esta cuestión ha llevado a cabo el autor de este artículo¹ son innumerables las experiencias que dentro de España se podrían citar (sin ánimo de ser exhaustivo y nada más que a modo de ejemplo de metodologías similares se puede ver Sánchez-Enciso, 2003; López Ocaña y Zafra, 2003; Hernández y Ventura, 2000).

¹ Las escuelas que se citan (los CEIP “La Navata”, “Palomeras Bajas” y “Trabenco” y los IES “Miguel Catalán”, “Arcipreste de Hita” y “Vicente Cano”) proceden de varias investigaciones realizadas y/o dirigidas por Rafael Feito (algunas de las cuales fueron financiadas por el proyecto Santander-Complutense PR 34/07-15827). El lector interesado puede leer más en la bibliografía: Feito; 2006, 2007, 2009, 2010, 2003; Feito y López Ruiz, 2008; Feito y Soler, 2011.

Educación en la diversidad: éxito escolar para todos y todas

En la sociedad del conocimiento la escuela cobra cada vez más importancia tanto para los individuos como para la sociedad en su conjunto. Hasta hace unas pocas décadas –más o menos cuando los padres y madres del actual alumnado de secundaria eran adolescentes– resultaba factible abandonar el sistema educativo con una credencial inferior a la de secundaria superior (bachillerato o ciclos formativos de grado intermedio) y albergar la posibilidad de acceder a buenos empleos. Se podía entrar de botones en un banco y terminar siendo un oficinista, un informático o un jefe de sucursal (o incluso presidente del Banco Central como en el caso de Alfonso Escámez). Hoy en día, esto es prácticamente imposible. De hecho, carecer del mínimo de una credencial de secundaria superior equivale a una condena a vagar por el infierno de lo peor del mercado laboral o, aún más grave, por la exclusión de este. De modo que, salvo que la familia sea capaz de proporcionar un empleo –caso de, por ejemplo, los propietarios de pequeños negocios o de empresas en general– o un nivel de renta vitalicia suficiente, la inmensa mayoría de los mortales se ve obligada a confiar el pasaporte de su futuro laboral a la escuela.

Los tiempos actuales requieren una ciudadanía informada y participativa ante los innumerables retos sobre los que ha de tener una opinión elaborada. En tanto que ciudadanos y ciudadanas somos inquiridos en torno a cuestiones cada vez más complicadas, desde el cambio climático al uso de las células madre. En cualquier contexto laboral o en un vecindario o en una reunión de padres y madres en la escuela nos encontramos con gentes de distintas culturas con las que hemos de aprender a relacionarnos. Nuestros hogares y nuestra vida cotidiana se han visto invadidos por un sinfín de nuevos aparatos que facilitan nuestra existencia pero cuyo uso requiere una cierta predisposición hacia lo nuevo. Nuestra esperanza de vida es cada vez mayor, lo que se traduce en que cada cual se ve forzado a emprender nuevos proyectos vitales al acceder a una jubilación cada vez más prolongada.

Sabemos que la producción científica se duplica cada pocos años, que la mayor parte de los científicos –y seguramente de los literatos y artistas en general– que ha habido a lo largo de toda la historia de la humanidad están vivos y están trabajando en este momento.

Las economías más eficaces son aquellas que además de producir más conocimiento e información son capaces de hacerlos disponibles al mayor número de personas y de empresas. Por eso, ya en 2000 la Unión Europea se propuso el objetivo de conseguir que al menos el 85% de los jóvenes obtuviera como mínimo el título de educación secundaria superior (en nuestro caso bachiller o ciclos formativos de grado medio). La gente tiene que salir de la secundaria preparada como si fuera ir a la universidad aunque finalmente no vaya allí ya que las destrezas precisas para desenvolverse en la universidad se parecen mucho a las que se requieren para desenvolverse en el mundo del trabajo. Ya no nos vale, si es que alguna vez así fue, con los aprendizajes meramente académicos, abstractos y descontextualizados cuya función era más bien jerarquizar socialmente. Si queremos una educación hasta la secundaria superior que tenga un carácter inclusivo, para todos, son muchas las cosas que hemos de cambiar.

El funcionamiento de nuestra escuela de masas responde a lo que se podría considerar, con muchas dudas, como relevante para sus orígenes en el siglo XIX. En la época industrial, hasta los años setenta del siglo pasado, la escuela se basaba en el esquema de aprender y repetir, en el entendido de que lo que se aprendiera en la escuela –en menor medida en la universidad– serviría para desenvolverse a lo largo de la vida activa (Hargreaves, 2003). Por ejemplo, un trabajador de la SEAT no tenía la expectativa de que los contenidos de su actividad laboral variasen sustantivamente a lo largo de su vida activa. La formación inicial en la escuela junto con algo de formación permanente o *in situ* serían suficientes. Sin embargo, actualmente las cosas son radicalmente distintas. La OCDE considera que una persona joven que se integre hoy en día en el mercado de trabajo habrá de afrontar un mínimo de cinco o seis cambios de empleo.

La atención a la diversidad en las “escuelas democráticas”

La manera más eficaz de atender a la diversidad es dar la palabra a los alumnos, que expresen sus opiniones, que puedan llevar su mundo a un aula convertida en un espacio para la deliberación donde se creen y recreen conocimientos procedentes de los entornos más diversos. Siempre se corre el riesgo de que sean unos pocos los que hablen o unos cuantos los que callen. Aquí la labor del profesor, en colaboración con el conjunto del alumnado, resulta absolutamente fundamental.

Confiar en los niños, pedirles ayuda, no es fácil. Es un gran compromiso, un riesgo notable, porque los niños son exigentes y no pueden estar engañados. (...) Dar la palabra no significa hacerles preguntas ni hacer que responda quien levanta la mano primero. De este modo se recogen casi exclusivamente lugares comunes y estereotipos, es decir, lo primero que nos viene a la cabeza (*Tonucci, 2003:20*).

La opción por el modelo de escuela comprensiva –o de una escuela para todos– en la enseñanza obligatoria fuerza a los centros a tener que hacer uso de diferentes instrumentos que faciliten la atención a la diversidad de necesidades educativas del alumnado (*Durán y Vidal, 2004:13*).

La enseñanza tradicional consideraba que las interacciones entre alumnos no tenían valor educativo, por eso trataba de minimizarlas (*Torrego y Negro, 2012: 17*).

El silencio fortalece las ideas erróneas, los preconceptos, los prejuicios. Es difícil, si no imposible, un cambio de actitudes, una predisposición al entendimiento si el alumnado permanece condenado al silencio. Wagensberg (2008), director del Museo de la Ciencia de la Fundación La Caixa, planteaba montar una asignatura dedicada a la conversación. Mediante el diálogo:

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 (*Guarro, 2002:121*).

Tres son los principales aspectos que se podrían destacar en las escuelas democráticas: la aventura de investigar (que se traduce en el trabajo por proyectos, lo que implica el uso intensivo de muy diversas bibliotecas y de las nuevas tecnologías así como una relación fluida y constante con el entorno), la creación de escenarios deliberativos (mediante las asambleas, la exposición y comentario de noticias y, en general, el aprendizaje cooperativo) y la promoción de una convivencia democrática (a través de la elaboración consensuada tanto de las normas como de su aplicación). En definitiva, se trata de un modelo que entra de lleno en eso que se ha dado en llamar aprendizaje cooperativo.

El aprendizaje cooperativo es una metodología que convierte la heterogeneidad, esto es, las diferencias entre los alumnos en un elemento positivo que facilita el aprendizaje (...) Desde las primeras investigaciones se sabe que el aprendizaje cooperativo potencia habilidades psicosociales y de interacción (...) La potenciación de las interacciones entre los alumnos es un motor para el aprendizaje significativo. (*Monereo y Duran, 2002: 10*).

La aventura de investigar

Un rasgo que comparten todos los centros democráticos es la voluntad de romper con la atomización del conocimiento escolar en asignaturas, balcanización mucho más acentuada en la secundaria que en la primaria. Sin duda, esta es una tarea más fácil en primaria, donde la figura del profesor (más bien profesora) tutor se convierte en un elemento capaz de nuclear como poco las áreas instrumentales –la mitad del horario curricular–. El trabajo por proyectos es toda una apuesta en favor de la integración curricular. Un proyecto es un área de interés en torno al cual se pueden hacer girar todos o la mayor parte de los contenidos, procedimientos y actitudes que se desean desarrollar en un ciclo, un curso o una parte de él. Además, los proyectos tienen la enorme virtud de conectar la docencia y las inquietudes cognitivas en todas las aulas del centro. No solo eso: es capaz de provocar la implicación de las familias las cuales son invitadas a aportar ideas

y materiales al hilo del desarrollo de los proyectos. El trabajo por proyectos es una ocasión extraordinaria para desarrollar los contenidos curriculares al hilo de las inquietudes de los alumnos, los cuales deciden sobre qué han de investigar y son ellos quienes han de realizar el trabajo de investigación.

En el caso del colegio "La Navata" (Madrid) en un trimestre se trabajó sobre los medios de comunicación. Cada aula decidió centrarse en algún aspecto de los medios de comunicación: la prensa, el cine, los satélites, etc. Todo el colegio hace ver que se desarrolla este tema. Se inventa un lema (*conecta, contacta y comparte*) que aparece rotulado en el hall de entrada, los niños de sexto curso lo imprimen en las camisetas de su viaje de fin de estudios y es el motivo de la fiesta de carnaval. Durante unos días la biblioteca –también llamada desván– se convierte en una exposición de medios de comunicación cuyos materiales son aportados por los padres y madres y familiares (es increíble la cantidad de objetos que se pueden reunir cuando se cuenta con el entusiasmo de la gente). La prensa local se hace eco de esta exitosa exposición. Algunos viernes por la tarde se proyectan películas sobre las cuales se está hablando en las aulas. Las salidas de la escuela –por ejemplo, al museo de Telefónica– están relacionadas con el proyecto. Las visitas que reciben también están en la misma órbita. La pausa del mediodía se dedica a una reunión en la sala de profesores con profesionales que trabajan en un conocido programa de radio. Es decir, se desarrolla un intenso sentido de pertenencia, de comunidad de aprendizaje del que resulta difícil sustraerse.

Algunos centros de secundaria también han empezado a trabajar en la línea de la globalización curricular. El IES "Arcipreste de Hita" (Azuqueca de Henares, Guadalajara), realizó una experiencia que solo atañó a los grupos de 1º de la ESO en la que se agruparon las asignaturas en tres ámbitos: uno de carácter lingüístico (lengua, inglés y francés), otro de ciencias (matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales) y el tercero referido a otras formas de expresión (educación física, tecnología, música). Los profesores y profesoras

de cada uno de estos tres ámbitos tenían una reunión semanal de coordinación. Durante un periodo de un curso trabajaron la cuestión de las proporciones áureas en todas las asignaturas. No es tanto que el grueso del currículum gire en torno a esta cuestión, como que este aspecto se trabaje desde el punto de vista de cada una de las asignaturas. Como es obvio, Matemáticas es la asignatura que más se presta a este contenido. De paso, se alientan reflexiones sobre la historia de las matemáticas, la filosofía, etc. Además, las proporciones áureas se refieren, entre otras cosas, a la relación entre las distintas partes del cuerpo lo que permite trabajar los nombres de estas en distintos idiomas y profundizar en la descripción física de una persona. El camino hacia las historias del arte y de la ciencia es bien claro. Del hilo de un aspecto aparentemente situado en un rincón del currículum se tira del ovillo de un universo infinito de conocimientos y de inquietudes. En un escenario de estas características la biblioteca, la consulta y la lectura de libros de muy diferente tipo, se convierten en las verdaderas protagonistas de los aprendizajes.

La biblioteca del aula es uno de los elementos fundamentales de la atención a la diversidad. La variedad de libros permite atender multitud de intereses y capacidades lectoras. En primaria se usa también la biblioteca de centro. En los institutos igualmente hay biblioteca, pero su uso rara vez se conecta con el desarrollo curricular. Algunos centros de primaria también se aprovechan de la biblioteca pública más cercana, de manera que todos sus alumnos son socios y usuarios activos de esta.

En el IES "Miguel Catalán" –en la madrileña localidad de Coslada– el profesorado ha encontrado formas de dar un uso creativo a la biblioteca. En concreto, se están desarrollando tres programas: el taller de creación literaria –en el que los alumnos escriben relatos de aventuras o recetas de cocina–, las tertulias literarias dialógicas –en las que se lee un libro por partes y se comenta en un diálogo igualitario con los otros lectores– y, finalmente, la biblioteca tutorizada –que consiste en que varios monitores y un profesor atienden dudas académicas de los alumnos–.

Lo mismo que se dice de las bibliotecas es aplicable al uso de las nuevas tecnologías. El siguiente ejemplo procede de una clase de Matemáticas en el IES “Vicente Cano” –Argamasilla de Alba, Ciudad Real– de segundo de la ESO. Lo que aquí se explica es una prueba obvia de que una asignatura aparentemente abstracta, abstrusa y arcana como las Matemáticas puede convertirse en algo vivo, conectado con la realidad cotidiana y que sirve para explicarse acontecimientos y objetos con los que la gente tropieza sin darse cuenta. Esta es la función del artista y del científico: hacernos ver lo que tenemos delante y no somos capaces de percibir. Se trata de una actitud de la que los estudiantes se contagian con una facilidad pasmosa.

El aprendizaje debe ser divertido, placentero, algo que agrade hacer; tanto si es un aprendizaje para el trabajo, para el ocio o para la vida, debe convertirse en parte de nuestras vidas de forma muy similar a como lo son el ir de compras, al banco o a jugar (Longworth, 2003: 19).

En la sesión observada se va a trabajar el tema de las parábolas. Los alumnos se organizan por grupos de manera que todos pasan por los tres ordenadores del aula. El profesor invita a que los chicos y chicas se expliquen en sus propias palabras. El profesor explica sentado desde uno de los ordenadores rodeado por un público atento. Continuamente solicita razonamientos: ¿qué hace una parábola?, ¿podría encenderse una cerilla situada en el foco de la parábola?, ¿dónde habéis visto cerca de vosotros una parábola?

En las webs que están visitando aparecen parábolas de visitas escolares que han realizado (Ciudad de las Artes o el *Oceanogràfic* de Valencia o las parábolas de Robledo de Chavela en Madrid). El profesor hace gala de una extraordinaria agilidad en la utilización de recursos. Pide a una alumna que le deje la cadena que lleva colgada al cuello para poder explicar qué es una catenaria. Explica las bóvedas en arquitectura para lo que se remite a las viviendas típicas (los antiguos bombos que servían para guardar ganado y de refugio de pastores) que hay en las proximidades de Argamasilla.

Al hilo del ritmo trepidante de las explicaciones el profesor se ríe con los alumnos, solucita su opinión, reformula sus palabras, a veces las recoge tal cual, plantea las dudas que a él le surgen a partir de las inteligentes observaciones de los chicos y de las chicas, señala que las afirmaciones que hacen son parcialmente verdaderas y les invita a ir más allá. Tiene respuestas ingeniosas para cualquier cuestión, aunque cuando es el caso manifiesta su ignorancia, fruto inevitable de una enseñanza abierta al mundo, y pide la opinión de los alumnos para que le den pistas. Trata continuamente de partir de lo que saben los alumnos. Pese a todo, de vez en vez ha de llamar al orden, lo que hace con un tono afable a la vez que enérgico.

Al visitar algunas de las webs se encuentran con contenidos que son de cuarto de la ESO, pero que estos estudiantes ya conocen. Todo ello es un argumento en pro de que la experiencia iniciada en este instituto habría de abarcar a toda la ESO.

El *Proyecto Realistic Mathematics Education* “considera que saber matemáticas es hacer matemáticas, lo cual comporta, entre otros aspectos, la resolución de problemas de la vida cotidiana. Uno de sus principios básicos afirma que para conseguir una actividad matemática significativa hay que partir de la experiencia real de los estudiantes. Otros principios importantes son que hay que dar al estudiante la oportunidad de reinventar los conceptos matemáticos y que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser muy interactivo” (Font Moll, 2006: 53).

La aventura de la investigación lleva a estos centros a mantener un contacto fluido y constante con el entorno. En la sociedad del conocimiento cada vez hay más escenarios educativos, algunos de los cuales inicialmente no fueron concebidos como tales. Este sería el caso de buena parte de los museos más antiguos los cuales en principio eran más bien depósitos de obras –desde pinturas a rocas– visitados por iniciados. Sin embargo, desde hace unos cuantos años los museos son centros educativos no solo para el alumnado sino para la ciudadanía en general. Pero a su vez cada vez más proliferan muy diversas fundaciones –procedentes de

empresas de muy diverso tipo— que se ofrecen como escenarios educativos con exposiciones y ciclos de conferencias. Incluso un descubrimiento con el de Atapuerca en seguida se ofrece a la observación por parte del público general.

Si, como parece claro, hay más conocimientos fuera que dentro de la escuela, ¿por qué quedarse encerrados en ella?, ¿por qué no aprovechar los recursos educativos del entorno, desde la propia naturaleza, la ciudad, el barrio a los museos, los cines o los teatros? Y lo mismo cabe decir con la entrada del entorno en la escuela. En una de las escenas de la película de Aristaráin, *Un lugar en el mundo*, el geólogo que interpreta José Sacristán da varias lecciones sobre las rocas a los niños de una escuela remota y lo hace tanto dentro como fuera de la escuela.

Enseñanza basada en el diálogo

No cabe la más mínima duda de que para que sea posible una convivencia armónica, para que la democracia sea una práctica cotidiana en nuestras vidas es preciso que la gente sea capaz de expresarse con corrección tanto en privado como sobre todo en público, de escuchar con atención y cortesía a los demás y de participar en un debate civilizado. En una sociedad en la que la mayor parte de la gente tiene como modelo de debate las agresivas y banales tertulias televisivas la escuela debiera suministrar un escenario para el debate racional, sosegado y respetuoso.

Los niños necesitan modelos de conversaciones inteligentes para creer en la posibilidad y en las ventajas del diálogo. Esto es posible si la maestra se implica e interesa por entender y comprender. Si los niños perciben que esta no escucha o contesta y pregunta con frases incoherentes o carentes de sentido, pronto percibirán que no merece la pena participar y seguir una conversación inútil y aburrida” (*Domínguez Chillón, 2004:21*).

En educación infantil está generalizada la asamblea como espacio en el cual el alumnado puede verbalizar sus experiencias, sus procesos de aprendizaje, sus sentimientos. En secunda-

ria el espacio más parecido, al menos en teoría, sería el de las tutorías —en España, dependiendo de las comunidades autónomas una o dos horas a la semana—. No se sabe muy bien qué se hace en este tiempo. En muchas ocasiones es una especie de sesión de estudio asistido.

Lo deseable sería que todas las asignaturas tuvieran, al menos parcialmente, un formato asambleario, que fueran escenarios en los que se pudieran intercambiar puntos de vista elaborados y razonados sobre los contenidos curriculares. En los colegios “La Navata” y “Trabenco” (Leganés, Madrid) existen las asambleas al comienzo de la jornada escolar. Las asambleas son un instrumento privilegiado del aprendizaje significativo. Una de las cosas que llama poderosamente la atención en estos centros es la distribución de los horarios. Si bien el término asamblea está sólidamente asentado en ciertas tradiciones pedagógicas, el lector debe ser consciente de que nada tiene que ver con lo que se entiende por asamblea en otros escenarios. No se trata de opinar a partir de un orden del día y desde ahí adoptar una decisión mediante el voto. Ocasionalmente podría ser esto, pero lo normal es que no sea así. Más que de asamblea deberíamos hablar de ágora, puesto que de lo que se trata es de propiciar un escenario en el que fluya la palabra ordenada del alumnado. Hay una obvia conexión con el método socrático de la búsqueda de la verdad mediante la palabra.

La asamblea consiste, básicamente, en que cada uno de los niños y niñas presente alguna noticia. Esta puede ser una noticia convencional extraída de algún periódico —local o nacional—, de algún noticiario televisivo o de las propias vivencias de los alumnos. Se trata de que cada alumno explique en sus propias palabras lo que le ha llamado la atención de una parcela del mundo. Para ello han de hacer un ejercicio periodístico de estructuración de las noticias. Pero se va más allá: lo normal es tratar de aventurar alguna explicación sobre por qué ocurre lo que ocurre.

Las asambleas constituyen el escenario privilegiado para que niños y niñas puedan llevar su mundo a las aulas. Cualquier aportación pue-

de conducir a disquisiciones infinitas. Por ejemplo, en una asamblea del colegio “La Navata” en una clase de quinto una niña comentó que el mapamundi representaba más grande de lo que eran a los países del norte y que eso se debía a su poder cultural. La profesora, en ese momento, no tenía ninguna respuesta para esa observación. Después del recreo fue capaz de explicar las diferentes maneras de representar el mundo y cómo el mapamundi convencional agranda este tamaño como consecuencia del despliegue sobre un plano de una esfera. No obstante, hay representaciones más ajustadas al tamaño real –las utilizadas en las navegaciones aérea y marítima– que la representación convencional.

En las asambleas se presentan noticias, las cuales pueden proceder de la prensa escrita –lo más habitual– o de la televisión o de algo que ha hecho el alumno –una celebración familiar o qué se ha hecho en el fin de semana–. El comentario de la prensa, en el que cada alumno selecciona una noticia y la comenta, presenta serias dificultades, especialmente las derivadas del léxico. No obstante, son una excelente ocasión para que la entrada del aire fresco de la actualidad se combine con los aprendizajes básicos. Una sesión de este tipo exige que la profesora esté al tanto de la actualidad y que sea capaz de suministrar una información veraz y una opinión convincente y elaborada.

En los centros de secundaria rara vez hay asambleas. En algunos de ellos existen actividades como los “grupos interactivos” o –y ya fueron citadas más arriba– las “lecturas dialógicas”, las cuales permiten la promoción de la palabra del alumnado. Esto es lo que ocurre en las aulas de primer ciclo de la ESO en el IES “Miguel Catalán”. El proyecto de grupos interactivos consiste en organizar el aula en pequeños grupos heterogéneos en el que un adulto o un estudiante de los cursos superiores –desde 4º de la ESO a 2º de Bachiller– se encarga que en cada uno de ellos se produzcan interacciones, de manera que, por ejemplo, quien más sabe de una materia o de un aspecto de ella, enseñe a sus compañeros. El adulto no tiene por qué saber de la materia que se está trabajando. Por ejemplo, en una clase de matemáticas cada

adulto se encarga de hacer dos de los diez ejercicios con cada grupo. La profesora titular de la materia circula de mesa en mesa resolviendo las dudas que se puedan plantear y explicando cómo se hacen los ejercicios. Los resultados de todo ello no se han hecho esperar y, en general, el rendimiento se ha incrementado notoriamente como se encarga de demostrar el departamento de orientación con sus periódicos y exhaustivos análisis de las calificaciones.

Construcción de una convivencia democrática

La escuela es el escenario privilegiado para el aprendizaje de la convivencia con quienes pueden ser distintos a nosotros. El único modo de que la diferencia no se convierta en prejuicio y rechazo al otro consiste en propiciar el diálogo democrático y la resolución dialogada de los conflictos. Algunos autores incluso llegan a proponer que “sería deseable que la escuela fuera un lugar de conflicto en el que aprender a resolver conflictos” (Martínez y Bujons, 2001: 62).

En las “escuelas democráticas” la clave de la participación no es el Consejo Escolar ni, en muchas ocasiones, la asociación de padres y madres. Es más, a veces la participación que vehicula el consejo escolar es restrictiva. En el caso de los colegios “Trabenco” y “Palomeras Bajas” –en la ciudad de Madrid– parte de sus eternos problemas con las diferentes administraciones educativas es que su máximo órgano colegiado no es el típico consejo escolar con cinco padres y madres, cinco profesores y profesoras, el conserje, el o la representante del ayuntamiento y el equipo directivo. Estos centros en concreto van más allá de la representación estamental que propuso la LODE en 1984 y en ellos la voz de los padres y madres cuenta con más votos que la del profesorado. Han construido una estructura de padres y madres delegados de aula de manera que cuanto se plantea en el consejo escolar –o su equivalente– responde a una problemática colectivamente elaborada o detectada.

En lo que sí coinciden todos los centros es en el intento de resolución democrática y dialogada de los conflictos. De hecho, en buena parte de los institutos es esto lo que ha permitido ir más allá para plantearse otra forma de organizar la enseñanza. El IES "Miguel Catalán" decidió encarar sus problemas de convivencia implicando a sus alumnos de tal manera que ellos mismos, cinco de cada aula, se convirtieran en mediadores. Estos son percibidos como personas de referencia para todo aquel que tenga problemas de integración o que se sienta acosado. Todo estudiante sabe que en este centro no está solo y que hay varias personas que se han ofrecido como voluntarias para escucharles y tratar de resolver sus problemas. Lo habitual es que una simple conversación entre las partes afectadas resuelva los conflictos sin que sea preciso que se reúna una comisión formal.

En los centros de primaria citados, las asambleas son el escenario privilegiado para la resolución de conflictos. Además de las asambleas de aula cada dos lunes tiene lugar, en la sala de profesores, una reunión de los delegados y delegadas de cada una de las aulas de primaria. En total algo más de una veintena de niños hablan sobre los problemas globales del colegio. Los temas abordados suelen referirse a aspectos aparentemente tangenciales de la vida del centro: conflictos, reparto de las pistas del patio, comedor, efemérides diversas (por ejemplo, día del agua), propuestas para la vida familiar (por ejemplo, día sin tele). Pese a todo, el núcleo duro de la vida en el colegio, lo que ocurra en el interior de las aulas, no suele ser objeto de debate.

Conclusiones

Las "escuelas democráticas" son centros que consideran que todos los alumnos y alumnas han de tener éxito educativo. Su modo de funcionamiento, centrado en potenciar la palabra del alumnado en particular y de la comunidad educativa en general, promueve la atención a todo tipo de diversidades desde las individuales –cada persona es distinta al resto– a las gru-

pales –de procedencia geográfica, de género o de estatus socioeconómico familiar–. Es tal la variedad y riqueza de estrategias didácticas y de escenarios educativos a que recurren que es muy difícil, al menos en primaria, que ningún niño o niña pueda quedar descolgado con relación al resto de sus compañeros. De hecho, uno de los problemas que afrontan estos centros es la posibilidad de morir de éxito. No contentos con atender a la diversidad citada suelen ser los primeros centros dispuestos a solicitar la creación de aulas de atención a alumnos con problemas generalizados de aprendizaje. En definitiva, las "escuelas democráticas", pese a su momento escaso número, marcan claramente el camino de lo que debiera ser la institución escolar en la sociedad del conocimiento.

REFERENCIAS

- APPLE, M. W. y BEANE, J. (comps.) (2000). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- DOMÍNGUEZ CHILLÓN, G. (2004). Hablar y pensar en el aula. *Cuadernos de Pedagogía*, 335, 20-23.
- DURAN, D. y VIDAL, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó.
- FEITO, R (2006). Los contenidos curriculares en una escuela de primaria innovadora. *Revista de Educación*, 340, 1.147-1169.
- FEITO, R (2013). El IES *Miguel Catalán*: la fuerza de la normalidad. *Revista de Educación*, 360, 338-362.
- FEITO, R. (2007). El IES "Vicente Cano": un rayo de esperanza para la enseñanza secundaria en la llanura manchega. *Revista de Educación* 344, 559-573.
- FEITO, R. (2009). Escuelas democráticas. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2 (1), 17-33. En: <http://www.ase.es:81/navegacion/listadoNumerosRaseMant.php?idNumeroRase=19> (Consultado el 10 de enero de 2010).
- FEITO, R. (2010). Democracia y escuela. *Política y sociedad*, 47 (2), 47-61.

- FEITO, R. y LÓPEZ RUIZ, J. I. (Coords.) (2008). *La construcción de escuelas democráticas*. Barcelona: Hipatia.
- FEITO, R. y SOLER, V. (2011). El colegio público Trabenco de Leganés: la aventura de aprender. *Contextos educativos*, 14, 137-157.
- FONT MOLL, V. (2006). Problemas en un contexto cotidiano. *Cuadernos de Pedagogía*, 355, 53-55.
- GARDNER, H. (1993). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- GUARRO, A. (2002). *Currículum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro.
- HARGREAVES, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva*. Barcelona: Octaedro.
- HERNÁNDEZ, F. y VENTURA, M. (2000). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Graó.
- LONGWORTH, N. (2003). *El aprendizaje a lo largo de la vida. Ciudades centradas en el aprendizaje para un siglo orientado hacia el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- LÓPEZ OCAÑA, A. M^a y ZAFRA JIMÉNEZ, M. (2003). *La atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria. La experiencia del IES "Fernando de los Ríos" de Fuente Vaqueros (Granada)*. Barcelona: Octaedro.
- MARTÍNEZ, M. y BUJONS, C. (2001). *Un lugar llamado escuela en la sociedad de la información y de la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- PORLÁN, R. y ALBA, N. (2012). La escuela que queremos. *Investigación en la escuela*, 77, 5-12.
- SÁNCHEZ-ENCISO, J. (2003). *Los mejores años. Peripécia vital y profesional de un profesor de BUP*. Barcelona: Octaedro.
- TONUCCI, F. (2003). *Cuando los niños dicen ¡Basta!* Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- TORREGO, J. C. y NEGRO, A. (Coords.) (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas*. Madrid: Alianza Editorial.
- WAGENSBERG, J. (2008). El estímulo, la conversación y la comprensión. *Cuadernos de Pedagogía*, 381, 100-103.

ABSTRACT

Educating for diversity: the "democratic schools" case.

"Democratic schools", named as such by Apple and Beane, meet three main criteria: researching as an adventure (which means working by projects and this implies a very intensive use of a whole array of libraries and new technologies and also a fluid and close relationship with school environment), the making of deliberative settings (through classroom assemblies, public explanation of news and, all in all, cooperative learning) and the promotion of a democratic co-existence (through rules democratically passed and applied). This kind of daily working acts as a guarantee of attention to the growing diversity of pupils. Starting from an ethnographic research in an array of schools in Spain original experiences on how to cope with challenging demands posed by knowledge society are scrutinized.

KEYWORDS: *Democratic schools; Working by projects; Cooperative learning; School participation.*

RÉSUMÉ

Éducation pour la diversité: l'exemple des "écoles démocratiques".

D'après Apple et Beane, les écoles démocratiques doivent posséder trois propriétés principales. Il s'agit de l'aventure de la recherche (ce qui se réalise avec des travaux par projets et qu'implique l'usage intensive de très diverses bibliothèques et des nouvelles technologies ainsi qu'une relation fluide et constant avec l'environnement), la création de nouveaux espaces pour la délibération (à travers d'assemblées, le commentaire des informations des médias et, en outre, en appliquant l'apprentissage coopératif) et la promotion de l'éducation civique pour une vie démocratique commun (grâce à l'élaboration consensuelle des règles, ainsi qu'avec son application). Cette manière de fonctionner est une garantie absolue de l'impulsion de l'attention à la diversité. À partir d'une recherche ethnographique qui a eu lieu à différents écoles de primaire et de secondaire en Espagne on montre la façon à laquelle ces écoles son capables d'affronter les exigences de la société de la connaissance.

MOTS CLÉ: *Écoles démocratiques; Travaux para projets; Apprentissage coope-
rative; Participation scolaire.*

