

ESCUELAS DEMOCRÁTICAS

Rafael Feito¹³

1.

¿De qué hablamos cuando decimos que una escuela es democrática? De modo casi inevitable vienen a la cabeza calificativos como participativa, igualitaria, no sexista, no clasista, laica. Seguramente muchos centros públicos y algunos de los concertados podrían considerar que reúnen todos o buena parte de estos requisitos. Cualquiera de los calificativos goza de una laxitud interpretativa tan sumamente alta que permitiría albergar en su seno experiencias educativas muy distintas e incluso antagónicas.

Que la escuela sea democrática ha de significar como mínimo tres cosas. La primera es que la educación obligatoria debe organizarse de tal manera que se creen las condiciones que garanticen el éxito escolar para todo el alumnado. Este éxito escolar debe suponer una educación de calidad para todo el mundo, nunca rebajar los niveles. Más bien, se trataría de conseguir una escuela de calidad gracias a la escolarización en un tronco común de todo el grupo de edad de entre los seis y los dieciséis años. Los centros escolares democráticos hacen una apuesta por la inclusión, la cual –como se verá– es mucho más fácil en la primaria que en la secundaria. Hacer este planteamiento es entrar en el terreno de las desigualdades educativas y su conexión con una estructura social que las alienta.

El segundo requisito es que la vida de las aulas y de las escuelas debería democratizarse. Esto significa que nuestra vida escolar habría de pivotar en torno a la persona que aprende y no,

¹³ Universidad Complutense de Madrid.

como hasta ahora, en torno a la persona que enseña. Lo fundamental es que la gente salga de la escuela con la capacidad para preguntarse sobre lo que le rodea, para analizar con criterios propios la realidad, para ser alguien dispuesto a seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida. Un planteamiento así requiere que se parta de las inquietudes y de los conocimientos previos de los niños y adolescentes, de crear las condiciones que hagan posible que se escuche su voz. Esto significa que el acercamiento al conocimiento escolar –y su inevitable puesta en cuestión- es radicalmente diferente del que tiene lugar en la escuela convencional. En esta el currículum está al servicio de los grupos dominantes, lo que contribuye a explicar las desigualdades educativas. Se trata de crear modos en que los alumnos sean protagonistas de sus procesos de aprendizaje.

El tercer elemento es que la participación de profesores, alumnos y padres en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos –aunque por qué no también en los privados no concertados- salga del estado de atonía y de inutilidad general en que se encuentra actualmente. La participación no se reduce al mero ritualismo formalista de la constitución y sucesivas reuniones del consejo escolar de centro y sus correspondientes comisiones. Va mucho más allá, buscando fórmulas de implicación de alumnos, de padres, de profesores y de gentes del entorno que sobrepasan los límites de lo establecido en la ley –y, en ocasiones, planteando conflictos con ella-.

Sin duda las experiencias mejor conocidas sobre escuelas democráticas son las contenidas en el libro homónimo de Michael Apple y James Beane (1997). Aquí se entiende que una escuela democrática alienta el flujo abierto de ideas, tiene fe en la capacidad del individuo y de la gente para resolver los problemas, promueve la reflexión y el análisis crítico para evaluar las ideas, hay una preocupación por el bienestar de los demás. En definitiva, la democracia no es un conjunto abstracto de ideas sino una práctica cotidiana que se aprende ejerciéndola día a día en el escenario escolar y fuera de él.

¿Cómo son los centros que en España se están adentrando en la senda de la democracia escolar? Aquí se explicarán experiencias procedentes de etnografías –de distinta intensidad- realizadas en diferentes centros educativos. Los centros de primaria y los de secundaria de los que aquí se habla tienen problemáticas, historias y experiencias muy distintas. No obstante, y en la medida en que el grueso de la educación que imparten los institutos de secundaria es obligatoria, sus vicisitudes empiezan a semejarse a las de los de primaria. De hecho, como se verá, es justamente el tener que bregar con toda la población en edad escolar uno de los elementos impulsores del cambio. Obviamente esto también es uno de los puntos de resistencia numantina de importantes sectores del profesorado de secundaria a cualquier innovación.

En su inmensa mayoría los centros a los que se puede adjudicar la etiqueta de democráticos son públicos. A veces, incluso empezaron siendo privados. En este último caso, se constituyeron en las postrimerías del franquismo con vocación de escuela al servicio del público frente a la entonces –pero también ahora- imperante escuela estatal. Pocos centros privados pueden ser considerados democráticos, pese a que muchas de sus prácticas puedan ser contempladas como democráticas. Los privados independientes cobran unas cuotas mensuales que excluyen a la población con mayores problemas educativos: no se dirigen a todos. Lo mismo cabría decir que casi todos los privados subvencionados. No es solo que tiendan a no escolarizar a las minorías étnicas, sino que el confesionalismo religioso de la mayoría de ellos muchas veces adquiere un carácter excluyente. Incluso en el caso de centros realmente modélicos en su

funcionamiento tienden a escolarizar tan solo a familias de elevado nivel educativo pese a desenvolverse en contextos en que ese no es el caso de la mayoría de la población del entorno.

Los centros más destacados de primaria son centros históricos, tienen una trayectoria muy específica que los singulariza con respecto a los centros más convencionales. Quizás esto explique las enormes dificultades con que tropieza la expansión, el contagio de su modo de funcionamiento de estos colegios al resto del sistema educativo.

Algunos de los centros fueron creados al margen de la escuela estatal por cooperativas de padres o por fundaciones. El objetivo era desmarcarse de la escuela pública franquista ofreciendo un modelo de escolarización no elitista a diferencia de lo que hacían –y hacen- los herederos de la Institución Libre de Enseñanza. Este es el caso del Colegio Público «Palomeras Bajas» (ver F. Lara y F. Bastida, 1982) o de «Trabenco» –Trabajadores en comunidad- de Leganés (ver L. Pumares, 2005).

Otros proceden de una acertadísima iniciativa de los últimos años de gobierno del PSOE en la década de los noventa. Se trata de los centros de proyecto. La propuesta es tan sencilla como osada. Algunos de los centros de nueva creación se ofrecieron a grupos de maestros y maestras que compartieran una idea sobre lo que debiera ser la educación. Este sería el caso de «La Navata» en Galapagar –Madrid- o lo fue del «John Lennon» de Fuenlabrada (Madrid). Con el tiempo muchos de estos proyectos han sido erosionados por una movilidad geográfica del profesorado ajena a la identificación con el proyecto de centro.

Los pocos centros de secundaria a los que podríamos considerar democráticos –o que se acercan a la idea de escuela democrática- han empezado por solventar de un modo dialógico sus problemas de convivencia. En la medida en que son capaces de sustentar una convivencia basada en unas normas elaboradas democráticamente, es decir, con la intervención de los alumnos y alumnas, descubren que se avanza mucho más trabajando conjuntamente que haciéndolo cada profesor en su aula o ignorando sistemáticamente la voz de los alumnos.

De la mano de la resolución negociada de los conflictos se llega a la negociación de los métodos de enseñanza y a la relativización de los contenidos curriculares. Por otro lado, en la medida en que disminuye la matrícula en los dos cursos de bachiller el profesorado menos identificado con la comprensividad no tiene más remedio que impartir clases en los primeros cursos de la ESO. Ante la posibilidad de caer en el caos, muchos de estos profesores abrazan nuevas formas de encarar la actividad docente.

La gran dificultad que experimentan los institutos de secundaria es la del peso de la idea de selección del alumnado y la balcanización del conocimiento y, por ende, del profesorado. Hay algún centro de secundaria –como el «Fernando de los Ríos» (ver M. Zafra, 2005 y A.Mª López y M. Zafra, 2003) en Fuentevaqueros (Granada)- que solo imparte los cuatro cursos de la ESO con lo cual, al menos *a priori*, pesaría menos la losa selectiva.

En general en estos institutos hay una apuesta por la inclusividad que, entre otras cosas, se traduce en la creación de grupos heterogéneos y en la introducción del profesorado de compensatoria en el aula de referencia. La comprensividad de aula es difícil cuando ya desde el primer curso de la ESO aquellos alumnos con problemas en matemáticas o lengua en la primaria son incluidos en los llamados grupos de refuerzo.

2. Principales características de los centros democráticos

En este epígrafe nos vamos a centrar en siete aspectos: la globalización curricular, la enseñanza basada en el diálogo, el uso de la biblioteca, el manejo de las nuevas tecnologías, una forma distinta de organizar el aula, la relación con el entorno y la consecución de una convivencia democrática.

En casi todos estos apartados hay diferencias significativas entre los centros de primaria y los de secundaria. En primaria hay un profesor o profesora tutora que se encarga de la docencia de las asignaturas instrumentales, es decir, que pasa con sus alumnos la mayor parte de su tiempo de enseñanza. Sin embargo, en secundaria existe una proliferación tal de asignaturas que dificulta considerablemente la coordinación curricular, de estilos docentes, de resolución de conflictos, etc.

2. 1. Trabajo por proyectos, globalización curricular

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 o profesora tutor se convierte en un elemento capaz de nuclear como poco las áreas instrumentales.

Es habitual trabajar por proyectos. 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.

2.1.1. Un ejemplo de globalización en primaria.

En el caso del colegio «La Navata» en un trimestre de un curso se trabajó sobre los medios de comunicación. Cada aula decide qué aspecto trabajar: la prensa, el cine, los satélites, etc. Todo el colegio hace ver que se trabaja este tema. Se inventa un lema (conecta, contacta y comparte) que aparece rotulado a la entrada en el hall, 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 –o desván- se convierte en una exposición de medios de comunicación cuyos materiales son aportados por los padres (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 visitas –por ejemplo, al museo de Telefónica- que hacen los niños fuera de la escuela 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 al que resulta difícil sustraerse.

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

2.1.2. Dos ejemplos de globalización en secundaria.

Algunos centros de secundaria también han empezado a trabajar en la línea de la globalización curricular. En el caso del IES «Vicente Alonso» la práctica totalidad del grupo de profesores de dos de los cinco cursos de segundo de la ESO del instituto de secundaria de la localidad ciudarealeña de Argamasilla de Alba decidió aventurarse por el camino de la globalización curricular. No cabe la más mínima duda de que uno de los principales problemas de la secundaria es la segmentación de los conocimientos escolares, de manera que resulta prácticamente imposible, incluso para el alumno más avezado, percibir qué conexión pudieran tener entre sí los conocimientos que se imparten en las diferentes asignaturas. Ya Dante decía que el infierno es un lugar donde nada conecta con nada.

Se trata de una propuesta que procede del más que comprensible malestar por la escasa eficacia de una enseñanza concebida como el mero sumatorio del ejercicio docente de una decena de profesores sin apenas relación entre sí. Los centros de interés, tal y como los propuso Decroly, se han convertido en el eje de cohesión curricular, de manera que aproximadamente cada mes se trabaja uno de ellos.

Un planteamiento de este tipo implica una intensa interrelación entre los profesores del grupo, los cuales se reúnen todos los lunes durante una hora para intercambiar impresiones e ideas con respecto a su labor. Aquí tenemos a un profesorado hablando sobre cómo es su enseñanza, qué problemas detectan en sus aulas, qué estrategias parecen funcionar bien, el grado de receptividad de los alumnos, páginas web que pueden servir de ayuda, etcétera.

Dado que se trata de un tipo de enseñanza que requiere entrar en contacto con nuevos conocimientos, por lo general más allá de los anquilosados contenidos de los libros de texto, no queda más remedio que recurrir al uso de otros medios, en esta ocasión nuevas tecnologías, muy especialmente Internet. Gracias a una ayuda institucional las dos aulas que participan de la experiencia cuentan con tres ordenadores conectados a la red y una impresora. Además, el centro dispone de un aula informática que permite trabajar a cada dos alumnos con un mismo ordenador.

Otro instituto, el «Arcipreste de Hita» (Azuqueca de Henares, Guadalajara), ha iniciado una experiencia que, de momento, solo atañe a los grupos de 1º de la ESO. Se han agrupado 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 de otras formas de expresión: educación física, tecnología, música. Los profesores de cada uno de estos tres ámbitos tienen una reunión semanal de coordinación. Durante un periodo del curso estaban trabajando 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, sobre 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, trabajar la descripción física de una persona. El camino hacia la historia 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 las aulas del área lingüística chicos y chicas solo eligen rostros y cuerpos de jóvenes famosos entre los adolescentes todos ellos cortados por el mismo patrón estético –tanto en su físico como en su vestuario-. Preguntarse por el motivo de esta elección supondría adentrarse en el terreno de los cánones de belleza, del papanatismo juvenil, etc. ¿Acaso estos chicos no tienen abuelos a los que quieren? ¿Les repele su físico? ¿No son conscientes de que hay diferentes grupos de edad?

2.2. Una enseñanza basada en el diálogo.

Quizás la principal diferencia entre los centros de primaria y los de secundaria sea que en los primeros se opta por partir de lo que sabe el alumno para desde ahí llegar a –y habitualmente trascender- el currículum oficial. En el colegio «La Navata» o «Trabenco» son los alumnos quienes proponen los temas sobre los que investigar. Sin embargo, al menos de momento, este no es el caso en los centros de secundaria.

En estos dos colegios hay 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. Tres veces por semana hay una franja horaria dedicada a algo tan aparentemente fuera del currículum oficial como es la asamblea. 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 noticia puede ser una noticia convencional extraída de algún periódico –local o nacional-, de algún noticiario televisivo o de las propias vivencias de los alumnos. De lo que se trata es 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.

Además de las asambleas de aula cada dos lunes tiene lugar, en la sala de profesores, una reunión de los delegados 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 tangenciales, aunque importantes, 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. Sin embargo, las disparidades –e, incluso, contradicciones– entre distintos estilos docentes salen a relucir cuando unos representantes declaran que es la profesora, y no su grupo, quien les ha otorgado la condición de tales. Esta asamblea podría ser un escenario propicio para que el alumnado contrastase los diferentes tipos de estilos docentes, de contenidos curriculares, de actividades que existen en sus aulas. No obstante, pese a que los profesores del proyecto estarían encantados de que estos temas aflorasen, los niños no los plantean.

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.

2.3. Uso de las bibliotecas.

En este respecto hay una diferencia abismal entre los centros innovadores de primaria y los de secundaria. Buena parte de los centros de primaria innovadores nunca han utilizado con carácter general los libros de texto. Si acaso se utilizan como libros de consulta a igual título que el resto de los libros. Sin embargo, en secundaria el rey del currículum continúa siendo el libro de texto. Esto es lo que explica que mientras que en un aula de primaria de un centro de los que aquí analizamos esté llena de libros, que cuente con una dinámica biblioteca escolar, eso no ocurra en secundaria.

La cosa no acaba aquí. En primaria se usa también la biblioteca de centro. En los institutos también hay biblioteca, pero su uso rara vez se conecta con el desarrollo curricular.

No se crean escenarios deliberativos en los que tal lectura tendría cabida. No hay el hábito de conectar la biblioteca con la docencia de las diversas asignaturas.

Algunos centros de primaria también se aprovechan de la biblioteca pública más cercana, de manera que todos sus alumnos son socios y usuarios activos. En casi todos los colegios se empieza la mañana dedicando un tiempo –alrededor de treinta minutos– a la lectura, cosa que en los institutos aún no sucede.

Es decir, en los centros de primaria innovadores hay una apuesta decidida por la lectura que lamentablemente desaparece en la vorágine atomizadora del currículum de secundaria.

En los centros de primaria 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. Hay libros con predominio de imágenes o de texto. Quizás se note una mayor preferencia de los varones por los cómics y de las niñas por los libros con más texto y mayor tamaño.

Al comenzar la clase cada cual coge su libro y lo lee tranquilamente. En una de las aulas de cuarto de «La Navata» la profesora llama a una niña para que vaya con ella a leer. Varios niños son convocados a su mesa para leer la poesía que ellos mismos han escrito. Mientras, algunos alumnos intercambian opiniones sobre los libros que quieren leer. Se consigue un verdadero ambiente de biblioteca en el que, a diferencia de lo que suele ocurrir en las bibliotecas públicas o universitarias, la gente, en lugar de leer apuntes, lee libros. Los alumnos han de completar una ficha de lectura de cuantos libros leen. Se trata de todo un programa de verdadera invitación a la lectura.

Además de los libros de lectura hay una diversidad enorme de libros de consulta: enciclopedias de los más diversos temas, libros de texto correspondientes al curso del aula y diccionarios.

Cuando se anuncian preguntas de un examen algunos niños saltan disparados para coger alguno de los libros de texto y llevárselo a casa. Lo que resulta inequívocamente positivo de que el libro de texto no presida la vida del aula es que los niños se habitúan a interpretar los libros: su índice, sus contenidos. Aprenden a buscar la información por sí mismos.

En el IES «Miguel Catalán» –en la madrileña localidad de Coslada- han encontrado formas de dar un uso creativo a la biblioteca. En concreto, están desarrollando tres programas: el taller de creación literaria –en el que los alumnos escriben relatos de aventuras o de miedo o una receta 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 autorizada –que consiste en que varios monitores y un profesor atienden dudas académicas de los alumnos-.

2.4. Uso de las nuevas tecnologías.

No siempre es el caso que la utilización de las nuevas tecnologías suponga una enseñanza más atractiva. Se puede citar el ejemplo de una clase de ciencias sociales en un curso de segundo de la ESO. Aquí la profesora trabaja en el salón de actos con una pantalla interactiva –una pantalla en la que la mano apoyada sobre ella hace de ratón- sobre el mapa de África. La clase consiste en desplazar la figura de cada uno de los países desde un extremo de la pizarra al interior del mapa de África y decir la capital del país en cuestión. En esta ocasión, el modo en que se ha organizado la docencia no justifica la presencia de un profesor especializado en geografía. En la práctica la clase se reduce a un mero puzzle en el que hay que arrastrar –con cierta torpeza por parte de la profesora- cada país al interior del continente. No hay ningún tipo de información incidental sobre los distintos países o sus capitales más allá de la inevitable referencia al París-Dakar. Ni qué decir tiene que transcurrido la inicial expectación ante lo tecnológicamente novedoso enseguida cunde el tedio estudiantil.

Sin embargo hay ejemplos justamente de lo contrario. Tal es el caso de un aula de segundo de primaria en el colegio Ramón y Cajal, un centro privado independiente de Madrid. Aquí el grupo de informáticos del centro ha confeccionado un programa que permite arrastrar las letras j o g hacia determinadas palabras. En lugar de una pantalla digital aquí lo que hay es un ordenador portátil conectado a un cañón que se proyecta sobre una pizarra blanca. El ejercicio consiste en razonar si una palabra (por ejemplo, jamón o general) se escriben con j o con g y arrastrar la letra correspondiente hacia la palabra de que se trate. Para los niños es una suerte de espectáculo similar a los guiñoles.

2.4.1. *Un ejemplo de primaria*

En estos centros buena parte de la actividad que se lleva a cabo guarda estrecha relación con la actualidad por lo que no es de extrañar que se trabaje con materiales directamente bajados de Internet.

Algunas de las clases del colegio «La Navata» –tanto instrumentales como especializadas– tienen lugar en el aula de informática. La enseñanza del inglés suele apoyarse en el uso de la sala de ordenadores. Sin embargo, también se utiliza para el aprendizaje de Matemáticas, Lengua o Conocimiento del Medio. En el aula de informática las posibilidades de atención a la diversidad se incrementan considerablemente. Por ejemplo, en el caso de las Matemáticas es fácil que los niños y niñas realicen distintos ejercicios *on-line* dependiendo de sus destrezas y de su nivel de conocimientos y también de sus ganas de aceptar desafíos. El componente lúdico de los ejercicios *on-line* se convierte en un poderoso estímulo para atraer incluso a los alumnos más recalcitrantes.

Quizás podría señalarse que en el aula informática también afloran las desigualdades socioeconómicas y educativas. No todos los niños tienen la misma facilidad para manejar el ratón y para desenvolverse en Internet.

Lo que queda claro es que Internet es un hervidero de recursos de todo tipo: juegos didácticos, enciclopedias *on-line*, contacto con niños y niñas de otros colegios.

El uso de la sala informática ni acaba ni empieza en la conexión a Internet. En ocasiones se puede aprovechar para que todos vean un mismo DVD.

Una vez que el profesorado se habitúa a su uso, la demanda de informática crece exponencialmente hasta el extremo de que una jornada sin Internet empieza a ser un grave inconveniente.

2.4.2. Un ejemplo de secundaria

El siguiente ejemplo procede de una clase de Matemáticas en el IES «Vicente Cano». 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 de las narices y no somos capaces de percibir, hacernos ver el mundo con unos ojos mucho más abiertos y plenos de entusiasmo. Se trata de una actitud de la que los estudiantes se contagian con una facilidad pasmosa. Por lo demás, es increíble la cantidad de recursos que se pueden encontrar en la Web. En particular, destacaría los contenidos de una página que se titula Zaragoza matemática como prueba del modo en que las matemáticas nos arrullan desde cualquier rincón.

En la sesión observada se va a trabajar el tema de las parábolas. Inmediatamente el profesor conecta con los alumnos y alumnas. Estos se organizarán por grupos de manera que todos pasen por los tres ordenadores. El profesor invita a que los chicos y chicas se expliquen en sus propias palabras. Entre medias anuncia que desea planificar con ellos las dos sesiones que quedan antes de las vacaciones de Semana Santa. A su vez, indica que dirá las notas, pese a que – a diferencia de lo que ocurre en muchas otras clases- aquí ningún alumno se las ha reclamado.

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 Oceanografic 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 como 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, solicita 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.

A continuación van a completar por parejas el trabajo que iniciaron en la sesión anterior. De paso quiere mirar los exámenes con ellos para ver lo que han hecho bien y lo que han hecho mal. Se trata de seguir una serie de pasos para hacer una parábola utilizando el programa Excel.

Pese a que al alumnado le cuesta desenvolverse en la lógica de la introducción y la manipulación de datos en el ordenador –algunos tardan una eternidad en hacer el ejercicio- a todos se les ve fascinados y ansiosos por saber qué resultado alcanzarán.

2.5. Organización del aula

Una diferencia fundamental entre los centros de primaria y de secundaria es la muy distinta forma de apropiarse el aula de alumnado y profesorado. Mientras que en los centros de primaria las aulas rebosan vida y actividad, las de secundaria suelen reducirse a unos tristes asientos –quizás con algún ordenador- y unas paredes prácticamente desnudas.

2.5.1. Aulas de primaria.

En un centro como «La Navata» las aulas suelen ser un muestrario de intensa vida escolar. Los grados de identificación del profesorado con el proyecto educativo del centro tienen su parcial reflejo en las paredes, estanterías y disposición del aula. El aula típica de una tutora identificada con el proyecto es una sala saturada, a punto de explotar por su desmesurada vitalidad. Las mesas de los alumnos y alumnas forman grupos que acogen a un máximo de seis niños.

En las paredes se pueden ver los carnets de la biblioteca municipal ordenados en bloques alfabéticos, de manera que de paso sirve para aprender el orden alfabético. Todo es una exposición de actividades conducentes al aprendizaje.

Es habitual toparse con pósters referidos a las visitas extraescolares. Por ejemplo, no es infrecuente ver reproducciones de los cuadros de Kandinsky de la exposición que organizó la Fundación Juan March.

Cada aula tiene un lavabo en cuya parte superior están colocados vasos de colores con el nombre de cada uno de los alumnos.

La propia puerta es un lugar en el que se cuelga información. Ahí se puede ver el listado de los responsables del reparto de fruta para cada uno de los días, o del responsable del registro de la temperatura. A la entrada los padres disponen de un pequeño casillero en el que se depositan hojas informativas.

Nada más entrar en el aula hay un tablero de información general en el que aparecen el horario del grupo, las comidas del mes. Encima de él hay una hoja en la que recoge la mejora de la semana, la cual puede referirse tanto a temas estrictamente curriculares (por ejemplo, mejorar la ortografía) como a temas de comportamiento (reparar las «reglas del juego», hablar lo justo,

etc.). Buena parte de dos de las paredes están dedicadas al proyecto sobre el que se está trabajando: el cine. En una de las paredes hay un gigantesco esquema de la cronología del cine con las películas más destacadas de distintas épocas y de diferentes géneros cinematográficos. En otra hay carteles de distintas películas y dos hojas de periódico correspondientes a la cartelera de un día del año en que nacieron los niños de esta clase: 1994.

En uno de los tabloneros hay un espacio dedicado a temas pendientes de la asamblea. Hay, junto a ello, un recorte de periódico, escrito por los propios niños, titulado: «Señor director, no quiten Shin Chan». Hay una cartulina con las fechas de los cumpleaños, celebración esencial en cualquier colegio. En las aulas de primer ciclo hay una alfombra o moqueta que sirve de escenario para el desarrollo de las asambleas.

Todas las aulas contienen una atractiva biblioteca infantil y juvenil también al borde de la saturación. Hay libros todo tipo, desde libros de editoriales de libro de texto a libros de editoriales como Alfaguara, cómics de Mortadelo, diccionarios de diverso tipo (desde el escolar de Anaya al de bolsillo de la Real Academia).

También puede haber un tablón con recomendaciones, palabras difíciles, reglas de ortografía. Algunas mesas sirven como soporte para reproductores de CDs y MP3 o de algún ordenador.

La mesa de la profesora no es fácilmente detectable a primera vista. En la mayoría de las ocasiones no preside la vida del aula, sino que puede estar en un rincón o en un lateral y en cualquier caso suele estar desbordada de papeles, fruto de la actividad en clase, que la ocultan a la mirada del observador exterior.

Incluso en el pequeño espacio entre el dintel de las ventanas y el techo puede haber retratos al estilo de Picasso. O el espacio que hay debajo de la pizarra puede aprovecharse para poner un mapamundi.

En algún lugar suele haber una cajonera con material de oficina. Hay también unas estanterías con los materiales de plástico. Y, por si esto fuera poco, del techo pueden colgar trabajos manuales realizados por los niños.

Algún aula cuenta con un lujoso y atractivo “Rincón del escritor”. Se trata de una elegante mesa antigua de un despacho de escritor con un libro antiguo, plumas y tinteros sobre ella.

Durante algunos periodos puede ocuparse parte de la zona más próxima a la pizarra para colocar un pequeño expositor. Por ejemplo, durante mi periodo de visita allí se habían depositado los trabajos titulados «Mi vida».

Las aulas están tan sumamente vivas que la posición física del observador resulta complicada. No es fácil decidir donde ponerse, no está claro cuál sea la parte frontal o trasera del aula. Los niños se mueven con gran libertad. En definitiva, se trata de unas aulas que incitan a la aventura del trabajo intelectual.

Las señoras de la limpieza son conscientes de que limpiar este tipo de aulas exige mucho más trabajo y dedicación que hacerlo en un centro convencional.

Más allá de la descripción física, en los colegios, pero cada vez más en los institutos, los alumnos se sientan formando grupos de trabajo o se disponen en forma de U.

En los colegios hay mucha más flexibilidad que en los institutos. Si se trabaja en gran grupo –cuando se trata, por ejemplo, de recibir una explicación– los alumnos miran hacia la profesora. Cuando trabajan en pequeños grupos cooperan entre sí. A veces se puede estar trabajando simultáneamente varias áreas de conocimiento, de manera que si algún alumno termina sus tareas de Matemáticas puede incorporarse a un grupo que trabaje Lengua.

Uno de los debates que con cierta frecuencia se plantea en los colegios es el de si profesores generalistas –que habitualmente son los tutores– y los profesores especialistas –idioma, música, educación física– tienen distinta mentalidad: globalizadora, los primeros y disciplinar, los segundos (ver Serrano Sánchez *et al.*, 2007). Es decir, los primeros estarían más próximos al espíritu de la primaria y los segundos estarían más cerca del *ethos* profesional de la secundaria.

Sea como sea, en más de una ocasión saltan chispas por la difícil coordinación entre unos y otros. En muchas ocasiones el especialista se ve limitado y agobiado por la escasez de tiempo de sus asignaturas, lo que le lleva a forzar el ritmo de los alumnos y los niveles de exigencia, lo que contrastaría con la parsimonia de los tutores. Por otro lado, el especialista tiene una visión mucho más limitada de cada uno de los alumnos frente a la perspectiva multidimensional de que goza el tutor.

2.5.2. *Un par de ejemplos de secundaria (grupos interactivos, trabajo en equipo, dos profesores por aula).*

En los institutos empiezan a aparecer otras formas de estructurar las aulas. Ya hemos visto como en Argamasilla se introducen tres ordenadores en el aula y los alumnos se disponen en forma de U.

En el IES «Miguel Catalán» acaban de iniciar dos proyectos a los que se denominan «Dos profesores en el aula» y «Grupos interactivos». Ambos están presididos por el propósito de reforzar la inclusividad en el aula. El primer proyecto implica, como su nombre indica, la presencia simultánea de dos docentes en una misma clase. De momento, lo más habitual es que se trate de un profesor titular de la materia y otro del departamento de orientación, pero cada vez es más habitual que se trate de dos profesores titulares. La presencia de dos profesores en el aula refuerza los procesos de aprendizaje del docente, invita a la reflexión sobre la propia práctica y, por otro lado, se incrementa la atención al alumnado.

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 voluntarios de los grupos interactivos tienen distintos orígenes:

- a) Alumnos de 2º de bachillerato de la asignatura de Psicología que acometen una parte práctica de esta disciplina.
- b) Alumnos de 1º de bachiller y de 4º de la ESO que dedican a esta labor sus horas de Religión o de Sociedad, Cultura y Religión.
- c) Alumnos en prácticas de las universidades de Madrid.
- d) Miembros de la propia comunidad educativa como madres de alumnos, conserjes y otros profesores del centro.

Los resultados de todo ello no se han hecho esperar y, en general, el rendimiento ha mejorado notoriamente.

En centros como el «Arcipreste de Hita» se ha optado por reducir el tamaño de los grupos de 1º de la ESO de modo que han convertido los iniciales cuatro grupos de primero en seis de tal manera que cada uno cuenta con unos 19 alumnos. Para ello echan mano de reducciones docentes derivadas del plan de biblioteca. Además suprimen los talleres de Matemáticas y de Lengua y, en su lugar, los estudiantes que renquean en estas materias tienen una hora más de Lengua y de Matemáticas. Hacer esto significa que los departamentos asumen dos importantes compromisos. El primero –dado que dos grupos adicionales suponen más de 60 horas de trabajo- es que algunos profesores habrán de impartir 19 horas. El segundo es que no debe haber más de dos profesores por departamento en los grupos de primero. Esto último facilita las reuniones de grupo y de nivel.

2.6. Apertura al entorno

Todos los centros aquí analizados o citados son conscientes de que el entorno ofrece inigualables oportunidades educativas. Da igual que el colegio esté en el centro de una ciudad como Madrid o que esté en el medio de la llanura manchega. La única diferencia es que ciertas actividades –por ejemplo, la visita a museos- costará más tiempo en unos centros que otros.

El entorno no son solo museos, exposiciones u obras de teatro. También lo son personas, actividades, el campo o la ciudad en que estén enclavados los centros. Un entorno de una gran ciudad puede ser ventajoso para ciertas actividades, pero puede no serlo para otras. Lo mismo cabe decir de las personas. Cuando se habla de personas que colaboren con las actividades del centro no han de ser necesariamente expertos cualificados –más abundantes, pero también más ocupados- en las ciudades. Por ejemplo, la experiencia de los grupos interactivos anteriormente referida no requiere la presencia de expertos en Matemáticas. En la película de Tavernier *Hoy comienza todo* un padre lleva su camión a la puerta de la escuela para que los niños se maravillen con su trabajo y su herramienta. En otra película, *Un lugar en el mundo* (de Adolfo Aristaráin) el personaje que encarna José Sacristán es un geólogo que dedica parte de su tiempo a enseñar el lenguaje de las piedras a unos niños en una escuela rural en algún remoto lugar de Argentina.

En estas escuelas, sobre todo las de primaria, hay un esfuerzo denodado por conectar los conocimientos con la realidad y por conocer la naturaleza. Algunos de estos colegios han sido acusados de eludir la docencia con tanta visita. Es una acusación por completo injusta. En la mayor parte de los centros las visitas están vagamente conectadas con la actividad curricular y son más bien una válvula de escape para aliviar la presión que se acumula en las aulas.

En la escuela de «La Navata» se aprovecha el desplazamiento en autobús a la piscina municipal para hacer una parada en la biblioteca de Galapagar de la que todos los alumnos son socios.

Los grupos interactivos del IES “Miguel Catalán” promueven la presencia en las aulas de personas voluntarias ajenas al centro e incluso a la comunidad educativa.

2.7. Una convivencia democrática

Pese a que la ley parecía prever lo contrario, la clave de la participación democrática en estos centros 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 «Trabenco» y del «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, cinco profesores, el conserje, el 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 cuenta con más votos que la de los profesores.

La LODE –ahora subsumida en la LOE- propone un modelo de participación que convierte al consejo escolar en un parlamento en miniatura dedicado a la gestión de rutinas burocráticas que apenas inciden en los aspectos sustanciales de la vida del centro (Feito, 2005). Por el contrario, los órganos colegiados de estos centros abundan en el control y la gestión de los centros sostenidos con fondos públicos referenciados en el artículo 27 de nuestra Carta Magna.

Además, no se conforman con los padres y madres consejeros. Cuentan con 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 los institutos el papel de los consejos escolares y de las asociaciones de padres es bastante más limitado. Téngase en cuenta que en buena parte de los centros de primaria no hay libros de texto. En su lugar, los padres forman una cooperativa –que se convierte en un elemento de creación de tejido social- de adquisición de materiales curriculares (libros, programas informáticos, DVDs, etcétera) y otro tipo de materiales.

En lo que sí coinciden todos los centros es 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, fueran mediadores. Los mediadores se convierten, sin proponérselo, en 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, las asambleas –tanto las de aula como las quincenales de delegados- son el escenario privilegiado para la resolución de conflictos.

3. Conclusiones

La gran pregunta a la que deberíamos responder es si lo que queremos es que nuestras escuelas sirvan básicamente para que los menores pasen de curso, aprueben exámenes y saquen buenas notas o para que aprendan a pensar y no acepten sin más la primera idea que les sea propuesta o que les venga a la cabeza.

Las escuelas de las que se habla en este artículo se proponen formar ciudadanos inquisitivos y participativos, ciudadanos molestos, pero por eso precisamente necesarios, para el poder político de turno. A veces, la gran desgracia de algunos de estos centros es que, con el paso del tiempo, se encuentran con antiguos alumnos que se sienten estafados por el contraste entre el ambiente democrático de su escuela y la escasa democracia de nuestra sociedad, especialmente de los centros de trabajo. Late la idea de que sus escuelas son una especie de burbujas que no les han hecho ver la decepcionante realidad del mundo exterior.

La falta de conexión entre los centros de primaria y los de secundaria ahonda en esta triste situación. La libertad, la creatividad, la autonomía de los centros innovadores de primaria carece de continuidad en unos institutos que, en muchas ocasiones, son más bien academias para preparar interminables exámenes en lugar de centros de aprendizaje. Los profesores más academicistas, los que imponen la pedagogía del silencio, se ven sorprendidos por estos alumnos inquisitivos, escépticos, llenos de interrogantes que no dudan en lanzar al discurso del profesor y de los libros de texto. Para algunos de estos profesores, los alumnos de estos centros simplemente preguntan e intervienen más de la cuenta.

De estas escuelas, especialmente de las de infantil y primaria, salen personas solidarias, dispuestas a relacionarse con quienes son percibidos como diferentes, que saben resolver los conflictos por medio del diálogo. Esto es algo que detectan sobre todo los profesores de secundaria en los que terminan por matricularse estos alumnos, especialmente cuando los comparan con los que llegan desde otros colegios más convencionales.

Quizás se podría decir que en estos centros se aprende lo fundamental para la vida, se aprende a relacionarse con los demás, a reconocer las diferencias entre los seres humanos, el

valor de la amistad y de la solidaridad. En definitiva, se aprende a ser buena persona, buen ciudadano y buen intelectual.

Bibliografía

Apple, M. y J. Beane (1997): *Escuelas democráticas*, Madrid, Morata.

Feito, R. (2005): “Balance de la participación en los Consejos Escolares de Centro”, *Témpora*, 8.

López, A. M^a y M. Zafra (2003): *La Atención a la Diversidad en la ESO. La experiencia del IES “Fernando de los Ríos” de Fuente Vaqueros (Granada)*. Barcelona, Octaedro.

Pumares, L. (2001): *Estudio de los factores que posibilitan la continuidad de un proyecto curricular global en un medio social determinado. Trabenco, 25 años de innovación educativa*. Tesis doctoral. Madrid, U.C.M. Servicio de Publicaciones.

Serrano Sánchez, J.A.; A. Lera Navarro y O. Contreras Jordán (2007): “Maestros generalistas vs. maestros especialistas. Clases y discrepancias en la reforma de la formación inicial de los maestros de primaria”, *Revista de Educación*, 344.

Zafra, M. (2005): “La formación del profesorado para la diversidad social”, *Revista de educación*, 339.

Fecha de recepción: 3.11.2008 Fecha de evaluación: 1.12.2008 Fecha de publicación: 15.1.2009
