



Universidad
de Alcalá



**Máster Universitario en
*Memoria y Crítica de la Educación***

Interuniversitario Universidad de Alcalá / UNED

TRABAJO DE FIN DE MASTER

***ESCUELAS DEMOCRÁTICAS Y PARTICIPACIÓN DE LOS
ESTUDIANTES: LA VISIÓN DEL PROFESORADO***

Presentado por:

D. PABLO CAMPOS CARA

Dirigido por:

Dra. María del Carmen García Alonso

Curso Académico 2019 – 2020

D./D^a María del Carmen García Alonso.....

CERTIFICA:

Que el trabajo titulado: ESCUELAS DEMOCRÁTICAS Y PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES. LA VISIÓN DEL PROFESORADO, ha sido realizado bajo mi dirección dentro del Máster Universitario en *Memoria y Crítica de la Educación* por el alumno/a D. Pablo Campos Cara, y cuenta con mi aprobación para ser defendido ante la comisión evaluadora de los Trabajos de Fin de Master nombrada al efecto.

Fecha 18 de febrero de 2020

**GARCIA
ALONSO
MARIA DEL
CARMEN - DNI
00825782J**

Firmado digitalmente por GARCIA ALONSO MARIA DEL CARMEN - DNI 00825782J
Nombre de reconocimiento (DN): c=ES, o=UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACION A DISTANCIA, ou=CERTIFICADO ELECTRONICO DE EMPLEADO PUBLICO, serialNumber=IDCES-00825782J, sn=GARCIA ALONSO, givenName=MARIA DEL CARMEN, cn=GARCIA ALONSO MARIA DEL CARMEN - DNI 00825782J
Fecha: 2020.02.18 10:02:46 +01'00'

Firmado:

Índice

1. Presentación del trabajo.....	4
1.1. Introducción.....	4
1.2. Justificación e interés por el tema.....	4
1.3. Objetivos generales y específicos.....	7
1.4. Metodología empleada.....	8
1.5. Escuelas participantes e informantes.....	10
1.5.1. Summerhill.....	10
1.5.2. Los Niños del Mango.....	15
2. ¿Qué es una Escuela Democrática?.....	16
2.1. Conceptos previos.....	16
2.2. Recorrido histórico. Antecedentes.....	19
2.3. Marco teórico. Definición de escuela democrática.....	26
2.3.1. Condiciones previas. Visión.....	27
2.3.2. Estructura y procesos.....	32
2.3.3. Currículum democrático.....	34
2.3.4. Papel del profesorado.....	39
2.3.5. Otras consideraciones.....	40
2.4. Redes de escuelas democráticas.....	41
3. Vivencias en torno a la participación de los estudiantes en una escuela democrática.	
3.1. Marco teórico sobre la participación.....	44
3.2. La visión del profesorado.....	49
3.2.1. Antes de la escuela democrática.....	49
3.2.2. El profesorado.....	50
3.2.3. Los estudiantes.....	54
3.2.4. Participación de los estudiantes.....	56
3.2.5. Otros comentarios sobre la participación.....	61
3.3. Conclusiones.....	61
4. Discusión.....	65
5. Bibliografía.....	67
6. Anexos.....	71

1. Presentación del trabajo.

1.1. Introducción.

El presente Trabajo Fin de Máster supone la culminación de un proceso de investigación que parte de la necesidad de dar respuesta a la pregunta ¿qué es una escuela democrática? Sobre este fenómeno no existe una definición unánime dentro de la literatura histórico-educativa, aunque si se han identificado algunas de las principales características que lo definen.

Partiendo de esta cuestión, el trabajo se ha dividido en cuatro partes.

En la primera parte se presenta el trabajo: introducción, justificación, objetivos y metodología empleada.

En la segunda parte se ha llevado a cabo un análisis, desde una perspectiva histórica, de los postulados teóricos más relevantes que han puesto sus esfuerzos en dar claves y responder a la pregunta, ¿qué es una escuela democrática? Las escuelas democráticas se caracterizan por conceder un papel central a la participación del alumnado y de los demás miembros de la comunidad educativa en asuntos que afectan al día a día en las escuelas. Una vez constatado este hecho, en la tercera parte se ha profundizado en el modo en el que se conciben y se ponen en práctica los principales mecanismos de participación en las escuelas democráticas. Para llegar a un conocimiento mayor sobre este asunto, se han investigado dos escuelas democráticas contando con los testimonios y las vivencias del profesorado de dichas escuelas en relación a la participación del alumnado. Estas escuelas han sido Summerhill, Inglaterra, y Los niños del mango, España.

En la cuarta y última parte se ha elaborado una revisión general del trabajo en base a los resultados obtenidos durante el proceso de investigación, unas propuestas de mejora y posibles temas sobre los que indagar en futuras investigaciones.

1.2. Justificación e interés por el tema.

En el momento actual, las instituciones educativas parecen haber perdido la credibilidad en la que han estado asentadas durante tanto tiempo. Como indica Mariano Fernández Enguita en el título

de uno de sus últimos libros¹ la educación se encuentra en una encrucijada de la que no sabemos muy bien hacia dónde se dirigirá. Sin duda las escuelas y, sobre todo, el modo tradicional-bancario de concebir la educación ya no se sostiene, se hunde por múltiples lugares e intenta remar, a veces sin rumbo claro, siguiendo modas pasajeras, acuñando nuevas terminologías o reinventándose en apariencia hacia no sabemos muy bien donde.

En tiempos líquidos, instituciones sólidas como las escuelas lo tienen cada vez más difícil para justificarse. El cuestionamiento es constante y la aparición de cada vez más proyectos educativos que no siguen el modelo tradicional es una muestra de ello.

El Directorio de Pedagogías Alternativas Ludus² contabiliza a día de hoy (febrero 2020) 761 proyectos en España³, los cuales se caracterizan por poner en práctica, en su mayoría, proyectos educativos que no siguen el modelo tradicional y optan por llevar a cabo proyectos con una línea pedagógica alternativa clara, la combinación de algunas de ellas o también mediante la creación de un modelo único cuyo desarrollo aporta buenos resultados. Que se opte por un modelo u otro depende de muchos factores. La mayoría de estos proyectos nacen desde las propias familias, en una mezcla de empoderamiento e insatisfacción por la escuela pública y el modelo tradicional, aunque cada vez son más las escuelas públicas que optan por llevar a cabo movimientos de transformación y se abren a la llegada de las pedagogías alternativas.

La transformación de la sociedad pasa también por la transformación de nuestras escuelas, pero no son suficientes los cambios metodológicos. Es necesario analizar de dónde provienen las prácticas educativas y de dónde viene la, al parecer, tan inamovible cultura escolar, hacia dónde nos dirige y dónde se encuentran aquellos elementos que la hacen tan resistente al cambio.

Estás cuestiones se encuentran en la base que motiva este trabajo. Tenemos que ser conscientes de que no podemos cambiar una cultura escolar por introducir nuevos materiales didácticos en una aula o por hablar de feminismo, de ecologismo, de democracia, etc, si no nos planteamos las estructuras que soportan al sistema en su conjunto. En el momento en el que echamos una ojeada a tales estructuras hay algo que no podemos dejar pasar por alto, nos referimos aquí al poder y a cómo este se reparte en los centros escolares. Este se encuentra en todas partes, condiciona nuestras

1 Fernández Enguita, M. (2016). La educación en la encrucijada. Fundación Santillana

2 <https://ludus.org.es/es>

3 Es posible ver la distribución de los proyectos alternativos en el territorio español. Consultar página web <https://ludus.org.es/es/map>

relaciones dentro y fuera de las escuelas. El poder siempre está y estará, pero existen muchas formas de relacionarnos con él y desde este trabajo vamos a adentrarnos en aquellas aproximaciones que optan por repartir el poder, por establecer formas de relacionarnos en las cuales los adultos nos atrevemos a no acapararlo.

Estos cuestionamientos nos llevan a acercarnos a la Educación Democrática, concepto o concepción difícil de definir, de concretizar y de manejar, pero sobre la que grandes autores han puesto gran empeño y han dirigido sus esfuerzos intelectuales. Como dijo John Dewey, la democracia es una *forma de vida*, no es algo que se deba separar de nuestro día a día, es algo que necesitamos vivir completamente. Cuando hablamos de educación, que también es algo que acontece en todo momento, no solo en las escuelas, no podemos simplemente conformarnos con hablar de democracia en las aulas, es necesario vivirla plenamente si tenemos como objetivo vivir democráticamente como sociedad. Por un lado tenemos la educación democrática como concepción, como visión del mundo y, por otro, tenemos un fenómeno tan poderoso como son las Escuelas Democráticas, escuelas que aplican el ideal democrático en su día a día, el cual se encuentra en el corazón mismo de su proyecto, en su visión.

Además de la importancia que la educación democrática y las escuelas democráticas tienen desde una visión general dentro del panorama educativo actual, desde un punto de vista personal esta temática también ha sido y es de gran importancia. Ya siendo estudiante, una asignatura de filosofía de la educación impartida por el profesor Marcos Santos Gómez en la Universidad de Granada sembró una semilla que a día de hoy no solo ha brotado, sino que sus brotes todavía no han parado de crecer.

Desde el año 2012 soy cofundador y participante de un proyecto educativo en la costa de Granada con una idea clara: otra educación es posible y necesaria. Así pues comencé una gran aventura que hoy es una realidad con forma de escuela. El objetivo era la creación de un espacio educativo donde materializar los planteamientos pedagógicos que rompen con la educación tradicional. Influenciados por el movimiento de escuelas libres y democráticas como Summerhill, libertarias como Paideia, por pedagogos críticos como Freire, por la no-directividad desde el punto de vista de Rebeca y Mauricio Wild y por algunos postulados de la Escuela Nueva, como la pedagogía Montessori, poco a poco se le fue dando forma a Los niños del mango, el proyecto en cuestión. Con mucha investigación y mucha reflexión, me fui dando cuenta de que no son

únicamente los distintos métodos pedagógicos en sí, desde un punto de vista meramente técnico, los que realmente pueden ser el motor que la educación necesita para su transformación. Estos deben estar acompañados por una reflexión profunda sobre el modo en el que están establecidas las relaciones que se llevan a cabo en un espacio educativo entre las personas que lo habitan. Con este pensamiento fue como cada vez más el proyecto se fue definiendo, viendo que el objetivo era democratizar las relaciones, buscando la horizontalidad y la igualdad, y que las llamadas Escuelas Democráticas constituyen, tanto a través de experiencias concretas como de las teorías surgidas de los estudios de investigación, muestras reales de que este movimiento de cambio es posible.

Pero al sumergirme en el mundo de las escuelas democráticas me percaté de que este no es tan homogéneo como esperaba, existiendo diferentes concepciones y puntos de vista. Por último, en la práctica diaria los mecanismos de participación que desarrollan estas escuelas, han supuesto muchos interrogantes, no satisfechos totalmente por las fuentes a las que he acudido.

Estas son algunas de las cuestiones por las que nace este trabajo, con la idea de dar respuestas, aunque sea parcialmente, a los interrogantes surgidos durante estos años de trabajo y estudio.

1.3. Objetivos generales y específicos.

El trabajo consta de los siguientes objetivos generales y específicos:

Objetivos generales:

- Desarrollar una definición sobre lo que se considera que es una escuela democrática en base a los principales aspectos que las caracterizan.
- Conocer las vivencias del profesorado con respecto a la participación del alumnado en una escuela democrática.

Objetivos específicos:

- Identificar las principales corrientes de pensamiento que han profundizado sobre la educación democrática en general y sobre las escuelas democráticas en particular.

- Extraer aquellos aspectos que el profesorado de una escuela democrática considera más relevantes en su día a día.
- Profundizar en los mecanismos de participación de los estudiantes de una escuela democrática.

1.4. Metodología empleada.

La metodología utilizada para la consecución de una definición de escuela democrática está basada en la investigación histórica y teórica sobre las escuelas democráticas. Esto se corresponde con el primer objetivo general.

Con respecto al segundo, para conocer las vivencias del profesorado en torno a la participación de los estudiantes en una escuela democrática la metodología empleada se enmarca dentro de los llamados estudios de vida, dentro de la perspectiva de investigación etnosociológica.

La hipótesis central de la perspectiva etno-sociológica entiende que:

Las lógicas que rigen el conjunto de un mundo social o mesocosmos se dan igualmente en cada uno de los microcosmos que lo componen: observando con atención uno solo, o mejor varios de estos microcosmos, y por poco que se logre identificar las lógicas de acción, los mecanismos sociales, los procesos de reproducción y de transformación, se deberían poder captar al menos algunas de las lógicas sociales del mesocosmos mismo⁴.

Siguiendo con este planteamiento, el análisis de determinados microcosmos nos aportaría conocimiento no sólo sobre estos microcosmos en cuestión, sino que en última instancia nos permitirían el acceso al modo en el que operan realidades sociales más amplias, el mundo social. Una forma de acceder a este tipo de microcosmo nos la aportan los relatos de vida.

Siguiendo a Bertaux (1997), los relatos de vida son “*el resultado de una forma peculiar de entrevista, la entrevista narrativa, en la que un investigador (...) pide a una persona (...) que le cuente toda o parte de su experiencia vivida*” (p. 9). Hemos considerado apropiado la utilización

⁴ Bertaux, D. (1997). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Ediciones Bellterra, S.L.: Barcelona, p. 18

de este abordaje metodológico, puesto que nuestro foco de atención lo situamos en vivencias concretas de personas concretas que se encuentran en una determinada posición dentro de un contexto social determinado.

A través de los relatos de vida se busca la obtención de prácticas recurrentes, prácticas que se llevan a cabo en un determinado contexto social y que nos revelan un fragmento particular de una realidad social. La función del entrevistador será la de ir orientando la historia que la persona va contando, revelando de este modo una serie de prácticas en situación, fragmentos de una experiencia vivida. El entrevistador es necesario que suspenda, en la medida de lo posible, aquellas hipótesis que de antemano se haya formado en relación al sujeto objeto de estudio y de sus prácticas concretas en el contexto estudiado. Su sentido común y sus conocimientos previos habrán creado una serie de preconcepciones que deberán ser detenidas en el momento en el que se llevan a cabo las entrevistas. De este modo las hipótesis se irán creando en el transcurso de la investigación, llevando a cabo la búsqueda de recurrencias entre los distintos relatos obtenidos a través de las entrevistas. Estas recurrencias que se hayan tras el análisis y la comparación de las distintas entrevistas nos proporcionan pasajes a través de los cuáles se obtienen nociones que caracterizan la realidad estudiada a través de las prácticas de sus participantes. Por lo tanto constituyen herramientas muy potentes para comprender realidades sociales.

Este planteamiento metodológico nos permite extraer generalizaciones a través del análisis de casos concretos, es decir, nos permite ir de lo particular a lo general, creando conocimiento válido a la comprensión de mecanismos sociales que operan en realidades concretas, definidas, lo que al mismo tiempo nos ayuda a descifrar la complejidad del mundo social.

Recurrir a los relatos de vida no es para comprender tal o cual persona en profundidad, sino para adquirir datos de quienes han pasado una parte de su vida dentro de ese objeto social, para obtener informaciones y descripciones que, una vez analizados y reunidos, ayuden a comprender su funcionamiento y su dinámica interna (*Ibidem.* p. 49).

Para nuestra investigación ha sido necesario ir concretando márgenes para delimitar nuestro objeto de estudio. Para ello se han tomado una serie de orientaciones que consideramos oportuno mencionar.

La elección e identificación de nuestro objeto han conllevado toda una serie de incógnitas a la hora de plantear la investigación y ponerla en marcha. En primer lugar hemos limitado los contextos

en los que investigar, puesto que nos interesaban un tipo concreto de escuelas, con sus características propias. Por lo tanto, hemos acudido a algunas de estas escuelas para pedir la colaboración para la investigación. En el anexo 1 se puede ver el documento con la propuesta de colaboración.

Una vez escogido el grupo de escuelas objeto de estudio, hemos tenido que afinar un poco más, seleccionando a profesores y profesoras que realizan funciones parecidas en los centros, evitando las entrevistas a informantes que se encuentren en otro tipo de puestos dentro de las escuelas, ya sea de dirección, de coordinación u otros. Tras esto, en la propuesta enviada a los participantes concretamos de un modo preliminar la temática que interesa en la investigación, la participación de los estudiantes desde su perspectiva, por lo que los informantes conocen nuestro interés y pueden contribuir a satisfacer nuestra necesidad investigadora.

El planteamiento a seguir en las entrevistas consta de dos fases durante su desarrollo. En la primera fase se le propone a la persona entrevistada que cuente su experiencia, simplemente que nos describa aquellos aspectos que considere relevantes siguiendo la orientación del entrevistador. Es importante no interrumpir y permitir que la persona logre expresarse lo máximo posible. Consiguiendo esto nos aseguramos el conseguir un relato más rico, lo cual favorecerá el posterior análisis. Posteriormente, el entrevistador dispone de una serie de preguntas que ha elaborado previamente en función de sus intereses que si considera oportuno puede realizar en la segunda parte de la entrevista. Este posible guión de entrevista corresponde con el anexo 2.

1.5. Escuelas participantes e informantes.

1.5.1. Summerhill.

Summerhill es una escuela fundada en el año 1921 en Hellerau, un suburbio de Dresden, Alemania. Formaba parte de una escuela internacional llamada Neue Schule. Después pasó por Sonntagsberg, Austria, para llegar a Inglaterra en el año 1923, concretamente a Lyme Regis, en una casa llamada Summerhill, donde permaneció hasta 1927, año en el que trasladó a Leiston, en Suffolk, a unos 160 kilómetros de Londres, lugar en el que se encuentra actualmente. Es probablemente la escuela “alternativa” más famosa del mundo y la más antigua de las escuelas democráticas. Su nombre está ligado al de su fundador, Alexander Sutherland Neill (1883-1973) y

su obra.

El prólogo que Erich Fromm escribió para el libro *Summerhill, a radical approach to child rearing*, escrito por Neill en el año 1963⁵, describe, bajo nuestro punto de vista, de un modo que refleja precisión y comprensión al mismo, los principios que definían y definen a día de hoy el funcionamiento de esta escuela. Fromm, en dicho prólogo, afirma que los movimientos progresistas iniciados en el siglo XVIII tenían a la libertad, la democracia y la autodeterminación como bases de los cambios que en las sociedades se estaban llevando a cabo. Estos principios llegaron al campo de la educación con fuerza en la primera mitad del siglo XX. La idea principal era la de sustituir la autoridad, ejercida hacia los niños y niñas en los espacios educativos, por la autodeterminación, llevada a cabo en libertad, con el fin de enseñar sin emplear la fuerza. Para él, el problema al llevar a cabo ese cambio ha sido la perversión que la libertad ha sufrido a manos de aquellos que han defendido su uso. La autoridad puede ser evidente o anónima. En el caso de la evidente se percibe claramente, está ahí, ante nosotros, y nos lleva a hacer aquello que le plazca, de un modo directo. La anónima, la ejercida por las figuras que contienen el poder en nuestras sociedades, tiende a ocultar su fuerza, de modo que los individuos sientan que lo que hacen lo hacen porque quieren realmente.

Summerhill demostró, y sigue demostrando, que es posible crear un espacio en el que las personas que conviven sean libres y la autoridad no aparezca disfrazada. Representa el verdadero principio de la educación sin miedo. Los principios fundamentales, extraídos del prólogo de Fromm, sobre los que esta escuela rige su funcionamiento son los siguientes:

1. Neill tenía una fe sólida en la bondad del niño y de la niña.
2. El fin de la educación, y de la vida, es trabajar con alegría y hallar la felicidad.
3. En la educación no basta el desarrollo intelectual, debe ser a la vez intelectual y afectiva.
4. La educación debe engranarse con las necesidades psíquicas y las capacidades del niño.
5. La disciplina, dogmáticamente impuesta, y los castigos producen temor y el temor hostilidad.

⁵ Neill, A.S. (1963). *Summerhill, un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. México D.F., Fondo de cultura económica.

6. Libertad no significa libertinaje. Esto significa que el respeto debe ser recíproco.
7. Necesidad de verdadera sinceridad por parte del maestro.
8. El desarrollo humano sano hace necesario que un niño rompa los lazos que lo unen con su padre y con su madre y que se haga verdaderamente independiente.
9. La función principal de los sentimientos de culpabilidad es vincular al niño con la autoridad, lo cual impide la independencia.
10. La escuela Summerhill no da enseñanza religiosa, lo cual no quiere decir que la escuela no se interese por los valores humanos fundamentales, sino que se opone a aquellas creencias que se materializan en formas de vivir sin libertad y que alejan a las personas de la felicidad.

El objetivo que Neill perseguía al crear Summerhill junto con su primera mujer, Mrs. Lins, era el de crear una escuela que se adaptara al niño y no al revés. Summerhill es una escuela en el sentido de que en ella trabajan y conviven profesionales de la educación con niños y niñas. Los primeros cuentan con una programación, unos horarios y dan sus clases, pero los segundos no están obligados a asistir a estas. Los profesores tampoco intentan que los niños y niñas asistan. La libertad en Summerhill es algo que se vive realmente. Se confía en que los niños y niñas, estando libres del miedo y de la culpa, sabrán elegir el rumbo que sus vidas han de tomar.

La escuela funciona como internado, en el que niños y niñas conviven con adultos y adultas a tiempo completo. Hay casos en los que los estudiantes van y vienen cada día, pero son una minoría, sobre todo de cursos inferiores. Actualmente conviven alrededor de 100 personas, de las cuales unas 65 son estudiantes de entre 5 y 17 años de edad procedentes de Inglaterra, Estados Unidos, Brasil, China, Corea del Sur, Japón, Alemania, Eslovaquia, Hungría, Francia y España. La hija de Neill, Zoe Readhead es la actual directora y dos de sus hijos, Will y Henry, están situados en la codirección y en algunas áreas específicas de la escuela, carpintería y trabajo con el metal y música y embajador en el exterior respectivamente. Además de los profesores y especialistas existe la figura del *houseparent*, que es el adulto/a responsable para cada grupo de estudiantes internos en la escuela. Los familiares deben confiar en la filosofía de la escuela y permitir que sus hijos e hijas vivan su vida sin interferir en sus decisiones.

En palabras de Carbonell⁶, Summerhill constituye un “mito que sigue” (2017, p.95). Puede considerarse la primera experiencia sólida y continuada del siglo XX donde se teoriza y aplica el respeto a la libertad del niño, procurando satisfacer sus necesidades psíquicas, sin interferencias por parte adulto (Carbonell, 2017. p.97).

En aspectos concretos de currículum, es una escuela que sigue el currículum británico, pero, como ya se sabe, no obliga a los alumnos a asistir a clase. Desde nuestro punto de vista este es el dato fundamental de Summerhill. Al principio de cada trimestre, el alumnado negocia con sus profesores qué horario quiere hacer y qué asignaturas quiere cursar, elaborando su propio plan de estudios y avanzando según sus intereses y capacidades. Un objetivo básico es conseguir, por parte del alumnado, un grado alto de autonomía, permitiéndole desarrollar una libertad responsable, “*freedom not licence*”⁷. Los profesores son, además de profesores, asesores curriculares. Existen dos clases principales, *Class 1* y *Class 2*, las cuales tienen un profesor a su cargo que, al igual que en la mayoría de escuelas, enseña la mayoría de las asignaturas. Además, la escuela cuenta con importante número de especialistas, de música, ciencias, carpintería, idiomas, etc. En cada una de las clases conviven niños y niñas de diferentes edades, siendo este un rasgo importante de la escuela.

Summerhill ofrece una gran variedad de actividades y posee grandes cantidades de recursos materiales que permiten a los estudiantes explorar sus intereses. Además de los planes de estudio individuales, existen otras clases y otros espacios de libre acceso donde los estudiantes pueden ir cuando sea de su interés.

Esta apertura permite observar que cada niño es diferente y que dedicará su tiempo a diferentes cosas, siendo todas ellas válidas para la escuela. El juego libre predomina en todos los rincones de la escuela. Los estudiantes que proceden de escuelas convencionales suelen necesitar un tiempo sin asistir a ninguna clase para posteriormente poder afrontar la tarea de organizarse y decidir cómo quieren organizar sus tiempo.

El otro aspecto que destaca en Summerhill es el autogobierno. Los aspectos del día a día, que

⁶ Carbonell Sebarroja, J. (2017). *Pedagogías del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro Editorial, p. 95

⁷ Neill, A.S. (1978). *Hijos en libertad*. Buenos Aires, Argentina, Granica Editor

afectan directamente a la vida de los niños y las niñas en la escuela, son debatidos en las asambleas que tienen lugar semanalmente. En estas asambleas toda persona, niño o adulto, cuenta con igualdad en el poder de decisión, una persona un voto. La toma de decisiones se realiza mediante el voto, siguiendo un sistema de mayoría simple. Este es un aspecto central en Summerhill, ya que permite que diferentes libertades individuales convergen en una forma de vida común que permite que tales libertades puedan ser desarrolladas. En estas asambleas se acuerdan la totalidad de normas que rigen el funcionamiento de la escuela.

Todas las leyes que las asambleas han ido produciendo con el paso del tiempo están reunidas en una gran libro, al que todos tienen fácil acceso que, a modo de Constitución, guía el día a día en la escuela y permite que la convivencia democrática y la libertad sean posibles. Como anécdota, cuenta Mathew Appleton⁸, ex profesor en *Summerhill*, que es tanta la confianza y el respeto a la infancia existente allí y la fe ante el autogobierno, que se han vivido períodos en los cuáles los estudiantes habían decidido, en asamblea, la eliminación de las normas y las leyes, viviendo durante un tiempo las consecuencias que esto conlleva, para después, por ellos mismos, proponer la restauración de las normas.

De esta escuela hemos contado con dos informantes, que han accedido amablemente a realizar las entrevistas necesarias y cuyos testimonios albergan un enorme valor tanto para las ciencias de la educación en general como para el conocimiento sobre las escuelas democráticas en particular. Estas informantes son:

– Montserrat Mejía, nacida en México con una amplia trayectoria en el mundo de la educación. Es pedagoga y actualmente ocupa el puesto de tutora de *Class 1*, el grupo de primaria que abarca las edades comprendidas entre los 5 y los 9 años de edad. Lleva 2 años y medio en la escuela y su grupo lo componen 20 estudiantes.

– Andresa Prata, nacida en Brasil, también con una amplia trayectoria en educación. Es ingeniera, pedagoga y profesora de primaria. Actualmente ocupa el puesto de *houseparent*, persona al cargo de los estudiantes que viven en la escuela total o parcialmente. Además de esto da clases de matemáticas en la escuela. Es su segundo periodo en la misma, en el cual lleva un año. Anteriormente estuvo dos años y medio trabajado como profesora de ciencias y también como *houseparent*. Su grupo lo componen 12 estudiantes de entre 5 y 9 años de edad.

⁸ Appleton, M. (2000), *Autorregulación en la escuela Summerhill*. Murcia, Editorial Cauac, pp. 110-114

1.5.2. Los Niños del Mango.

En el año 2012 se fundó la Asociación socio educativa Los niños del mango en La Herradura (Almuñécar), en la costa de Granada. La asociación surgió del interés e implicación de algunas familias de la zona interesadas en la pedagogía alternativa y de un grupo de profesionales de la educación. Comenzó siendo un lugar pequeño donde se organizaban actividades y talleres para niños y niñas desde una perspectiva metodológica abierta, activa, participativa y democrática.

Durante la evolución del proyecto a lo largo de los años este ha ido creciendo progresivamente. Este desarrollo ha desembocado en la su formalización, ya que el actualmente está en proceso de acreditación oficial como Escuela Democrática Internacional de Educación Infantil y Primaria.

Dadas las características sociodemográficas de la zona el proyecto adquirió un carácter internacional que ha ido marcando el ritmo de su evolución. La riqueza intercultural es la base de Los niños del mango, un espacio educativo con unos valores éticos claros, con una base de compromiso social y con una implicación y repercusión a nivel local que cada día se hace más latente.

A nivel metodológico desde sus comienzos ha ido desarrollando y arraigando las bases de la educación democrática como pilar central dentro de su proyecto pedagógico. Las principales características de su línea educativa son las siguientes: educación democrática; respeto; libertad, responsabilidad y límites; educación ambiental/ecoeducación; igualdad de género/coeducación; metodología activa; vida saludable; educación inclusiva; aprendizaje auto dirigido/autonomía; innovación pedagógica.

Actualmente la escuela cuenta con 30 alumnos desde los 3 hasta los 9 años de edad provenientes de distintos lugares del mundo: España, Inglaterra, Estados Unidos, Suecia, Finlandia, Israel, Holanda y Alemania. El equipo pedagógico está compuesto por cuatro personas.

De esta escuela hemos contado con una informante, que ha accedido amablemente a realizar las entrevistas necesarias y cuyos testimonios albergan un enorme valor tanto para las ciencias de la educación en general como para el conocimiento sobre las escuelas democráticas en particular. Esta informante es:

– Cristina Sánchez, nacida en Valladolid, España, con una amplia trayectoria en el mundo de la educación. Es profesora de Educación Infantil y de Educación Primaria. Actualmente ocupa el

puesto de tutora de primaria, trabajando con alumnos con edades comprendidas entre los 5 y los 9 años de edad. Lleva 2 años en Los niños del mango y su grupo lo componen 16 estudiantes.

2. ¿Qué es una Escuela Democrática?

2.1. Conceptos previos.

Antes de adentrarnos en la aventura que supone definir satisfactoriamente el concepto de Escuela Democrática, es necesario situar dicho concepto dentro de los dos grandes marcos teóricos que en parte han guiado la conceptualización educativa en general. A grandes rasgos, se han establecido dos grandes ejes de coordenadas que sirven de guía a la hora de definir y situar, al menos desde un enfoque general y poco profundo, las realidades educativas en función de algunos rasgos característicos. Al igual que Javier Pericacho Gómez en su análisis sobre la renovación pedagógica en España⁹, consideramos oportuno establecer una primera aproximación que nos ofrezca como resultado dos visiones contrapuestas de los modelos educativos, lo cual nos permitirá situar a las Escuelas Democráticas dentro de una u otra aproximación. Este autor se basó en la obra clásica de Frabboni¹⁰ (1998) en la cual se establecen las características que definen las formas clásicas de entender la educación en las escuelas: la escuela tradicional y la escuela alternativa.

Escuela Tradicional.

El concepto de escuela tradicional ha evolucionado a lo largo de la historia, siendo un concepto difícil de delimitar tanto a nivel conceptual como práctico. Muestra una gran ambigüedad, aunque es posible extraer ciertas regularidades que nos permiten operar con él (Pericacho, 2016, p. 27). A continuación exponemos el resumen realizado por Pericacho de las características propuestas por Frabboni. Estas características están divididas en tres secciones.

1. Estructura (arquitectura institucional y socialización):

La escuela tradicional se sostiene sobre una estructura centralista y burocrática. Las decisiones son tomadas por la administración, de forma vertical y jerárquica. Es una estructura separada de su

⁹ Pericacho Gómez, J. (2016). *Actualidad de la renovación pedagógica*. Editorial Popular: Madrid

¹⁰ Pericacho se basó en la clasificación elaborada por Frabboni en Frabboni, F. (1998). *El libro de la pedagogía y la didáctica: II Lugares y tiempos de la educación*. Madrid: Editorial Popular

ambiente social, tanto de su contexto más inmediato (las familias), como de su ambiente sociocultural. El baricentro didáctico es el docente, entendido como figura solitaria e individual cuyo campo de acción por excelencia es el aula. (*Ibidem*, pp. 27-28).

2. Contenidos culturales (el “saber escolar”):

Contenidos provenientes de un currículum cuyo principal objetivo es la transmisión de un saber dado de antemano, depositario, universal. La instrucción está desconectada de la evolución histórica, los contenidos son revelados y se consideran inalterables. El currículum se entiende como universal, hegemónico. El lenguaje gráfico y figurativo es el predominante (*Ibidem*, p. 28).

3. La didáctica (organización didáctica y estrategias de aprendizaje):

Se da una primacía del programa, desde el punto de vista del trabajo docente, el cual organiza y dirige la casi totalidad de actividades organizadas en horarios rígidos con una visión del aprendizaje unidireccional, esto es, el docente enseña y el alumnado aprende (*Ibidem*, p. 28).

Escuela Alternativa.

Al igual que ocurre con el concepto de escuela tradicional, la definición de escuela alternativa se hace difícil, ya que es un término que se ha utilizado indiscriminadamente a la hora de analizar y definir realidades educativas muy diferentes (*Ibidem*, p. 22). El término escuela alternativa está relacionado con otros como escuela libre, escuela democrática, escuelas holísticas, no convencionales, libertarias, Waldorf y un largo etcétera, por lo que es un término que más que ayudar, a veces ha contribuido a una cierta imprecisión terminológica que es necesario aclarar. Según Jaume Carbonell (2017, p. 99) algunas de estas denominaciones son demasiado específicas y otras demasiado generales, al mismo tiempo que incluyen planteamientos provenientes de distintas tradiciones, por lo que resulta difícil una definición completamente satisfactoria.

Partiendo de la clasificación utilizada para definir escuela tradicional, podemos ver que la escuela alternativa reúne las siguientes características:

1. Estructura (arquitectura institucional y socialización):

Las escuelas presenta una estructura descentralizada y experimental, horizontal y democrática. Es una institución abierta al ambiente, tanto al más inmediato, las familias, como al entorno sociocultural. El baricentro didáctico es el colectivo, el equipo docente.

2. Contenidos culturales (el “saber escolar”):

El currículum persigue integrar la formación, la investigación y la creatividad. Esta encuentra su expresión a través múltiples lenguajes: gráfico/figurativo, mímico/gestual, manipulador, constructivo, sonoro/musical, etc. Se llevan a cabo investigaciones e indagaciones a través de fuentes diversas. La instrucción se presenta y es al mismo tiempo problemática, actual y pluralista. Se considera al ambiente como fuente de conocimientos.

3. La didáctica (Organización didáctica y estrategias de aprendizaje):

En estas escuelas la programación didáctica viene proyectada por los docentes y se construye en base a congruentes objetivos cognitivos. Los objetivos están basados en las necesidades y los niveles intelectuales del alumnado. Se usan estrategias de instrucción individualizada y socializada, donde la estructura horaria es flexible. Las actividades de investigación y creatividad se llevan a cabo a través de varios materiales y técnicas. El trabajo en grupo cobra una gran importancia.

Siguiendo con la obra de Pericacho, es de destacar la síntesis que realiza reuniendo de diferentes definiciones de escuela alternativa que han realizadas otros mucho autores:

[...] los centros denominados alternativos son aquellas escuelas provenientes tanto del ámbito público, concertado o privado que, desde un enfoque de mejora, apertura, democracia y renovación metodológica constante con repercusión real en los procesos cotidianos implicados, se desplazan de una forma significativa del modelo escolar tradicional, fundamentalmente en: organización y estructura escolar, contenidos, roles (docente y discente) y estrategias de enseñanza-aprendizaje. (*Ibidem*, p. 25).

Esta definición de escuela alternativa cobra especial significado en relación a la temática en torno a la cual gira este trabajo. Recoge tanto aspectos del día a día en las aulas, la organización y estructura de las escuelas, la visión del aprendizaje y el currículum y, además, considera que estas escuelas albergan diferentes tipos de titularidad: pública, concertada y privada. Por lo tanto, dentro de esta definición podríamos incluir a una gran variedad de centros. El que un centro se defina o sea definido como libre, democrático, no-directivo, Waldorf, Montessori, escuela viva, etc, dependerá de los aspectos sobre los que tales centros pongan especial atención y dirijan sus esfuerzos.

En lo que concierne a las escuelas democráticas, una primera aproximación nos permite situarlas dentro del grupo amplio de escuelas alternativas, con la particularidad de que el acento lo sitúan en aspectos relacionados con los modos de relación entre las personas que conviven en las escuelas, defendiendo el establecimiento de estructuras que fomenten la participación, las relaciones igualitarias y una determinada visión del mundo. El poner el acento en estos aspectos no excluye que no se tengan en cuenta aspectos de didáctica y currículum, ya que es necesario mantener una visión holística y de conjunto a la hora de analizar las escuelas.

2.2. Recorrido histórico. Antecedentes.

Para hablar de escuelas democráticas y atrevernos a concretar una definición que describa semejante fenómeno, es necesario buscar en las raíces del mismo, adentrarnos en su historia y retroceder en el tiempo. Si hablamos de escuelas democráticas estamos dando por hecho que existen otras formas de escuela que no son democráticas o, al menos, no lo suficiente. En este apartado procedemos a realizar un breve recorrido histórico por los movimientos, autores y demás factores que han influenciado en la aparición y desarrollo de las escuelas democráticas. Basándonos en el trabajo de Yaacov Hecht¹¹, las escuelas democráticas constituyen el modelo que actualmente representa el movimiento de educación progresista, distinguiendo tres olas¹² o períodos a través de los cuales se ha desarrollado. Seguidamente se desarrollan las dos primeras fases de la educación progresista, las cuales nos sirven como antecedentes directos para avanzar en la comprensión de las escuelas democráticas.

11 Yaacov Hecht es un destacado investigador y activista por la educación democrática, fundador de la escuela Hadera, en Hadera, Israel, uno de los principales referentes de esta corriente educativa.

12 Hecht, Y. & Ram. E. (2010). Dialogue in Democratic Education. The Individual in the World, *e-Journal of Alternative Education*, 01, 27-45, pp. 28-33

1ª Ola.

La primera ola del movimiento progresista se desarrolla a finales del siglo XIX y principios del XX y está representada principalmente por John Dewey (1859-1952) y su obra, que, a su vez, fue fuertemente influenciado por otros autores como Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) y su *Emile*, o sobre la educación (1762) o Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). La escuela *Summerhill*, es el ejemplo más importante de este periodo y quizás las más influyente escuela dentro de las llamadas escuelas democráticas. La primera escuela que podría denominarse democrática, según la línea de nuestro trabajo, es Yasnaia Poliana, la escuela que fundó Leo Tolstoy (1828-1910) en el año 1859. También se consideran importantes las influencias teóricas provenientes del pensamiento pedagógico socialista de finales del siglo XVIII e inicios del XIX.

Es de destacar la obra de John Dewey en lo que respecta a sentar las bases sobre lo que entendemos hoy que es la educación democrática. Su aportación es realizada tanto desde una vertiente política como educativa. Desde el punto de vista político, para John Dewey “Una democracia es más que una forma de gobierno; es primordialmente un modo de convivencia asociada, de experiencia compartida y comunicada”¹³. Para él, la verdadera democracia es una forma de vida, de estar los unos con los otros y de relacionarnos con el mundo y con nosotros mismos.

El individuo necesita a los otros para conformarse como tal, para desarrollarse. Pero, y esto es clave, no nos vale cualquier tipo de relación con los otros. El modo en el que esta se configura condiciona la calidad de nuestra existencia. Aquí es donde el concepto de vida democrática cobra más valor. El modo de vida democrático se basa en la comunicación, la cual debe proporcionar a los individuos la posibilidad de expresar lo que son y sus potencialidades, permitiendo la libertad individual sin menoscabar la armonía grupal.

La visión política de John Dewey casa perfectamente con las ideas que sobre la educación tenía, dando pie a la unión de los términos democracia y educación en un tándem con unas potencialidades ilimitadas y que desde nuestro punto de vista se ha de tener muy en cuenta a la hora de reflexionar acerca de la educación en general y sobre las escuelas en particular.

13. Dewey J. (1916), *Democracia y educación*. Morata, Madrid.

Vamos a explicar las aportaciones de Dewey más directamente relacionadas con la educación.

1. Los fines de la educación.

Para Dewey la educación es medio y fin al mismo tiempo. La considera como un proceso de reorganización, reconstrucción y transformación continua. No comparte la idea que la concibe como una preparación para el futuro, sino que prefiere situarse en el presente. El fin último de la educación será el capacitar al estudiante para responsabilizarse y ser autónomo/a en su estar en el mundo. Este no solamente será capaz de adaptarse ante los cambios, sino que será capaz de producirlos y dirigirlos.

Concede valor tanto a la educación no-formal como a la formal, y en el caso de esta, su éxito será medido en cuanto al nivel de deseo de conocimiento que el estudiante haya adquirido. Esto se relaciona directamente con el concepto de aprendizaje durante toda la vida.

La escuela es considerada como un medio ambiente especial en el que se han puesto una gran cantidad de recursos para que estos objetivos puedan cumplirse. Ofrecerá de un modo simplificado y ordenado una muestra de la sociedad, eliminado también aquello que sea considerado pernicioso o que obstaculice el progreso de los estudiantes. Debe ser una sociedad en miniatura, que mantenga la vitalidad, que sea real y que esté sujeta al presente. Una educación que sea estrictamente vocacional y utilitarista acaba por limitar las posibilidades de las personas. Ante esto propone una educación humanista.

2. La unidad psicosomática del educando.

Considera a los educandos, a las personas, como una unidad, un todo, que piensa, siente, actúa y, en definitiva, vive. El proceso educativo, por lo tanto, no debe dirigirse nunca únicamente al terreno cognitivo, sino que ha de considerar de modo integral a los estudiantes.

3. La experiencia.

La experiencia tiene un papel clave. La actividad central de la educación debe encaminarse a liberar y expandir la experiencia. Las experiencias tienen la capacidad de integrar vivencias ya experimentadas y encaminar las futuras, dando como resultado una persona integrada.

4. El currículum.

Dewey aceptó la definición tradicional de currículum, pero introduciendo el valor de la experiencia. Era partidario de que cada alumno llevase a cabo su propio itinerario curricular en lugar de un mismo sistema por igual para todos. La cuestión clave y problemática para él era cómo asegurar que los alumnos adquiriesen los conocimientos clave seleccionados por la cultura respetando al mismo tiempo sus intereses y sus propias inclinaciones. Estaba en contra de la perspectiva que considera la educación como una simple transmisión de conocimientos, o, como él la denominó, "la enseñanza como llenado de un recipiente..." (Dewey, 1916) .

En lugar de tratar con materias aisladas, prefiere hablar de hábitos, ya que la educación tiene que estar inmersa en el contexto social y se deben tener en cuenta las necesidades del contexto social en el que los individuos viven. Todo currículum debe ser útil y humanista al mismo tiempo. Desde su visión global y holística, contraria a separar la existencia en unidades aisladas, es necesario conectar los estudios intelectuales y prácticos, el pensamiento y la acción y la teoría y la praxis.

5. Los hábitos en la educación.

Son las características que se pretenden crear o despertar en los educandos como resultado de los procesos educativos. Entre estos destacan la capacidad de autocontrol, el pensamiento reflexivo y la libertad como actitud mental. Otras disposiciones importantes son la franqueza, la imparcialidad, la determinación, la responsabilidad, un interés flexible e intelectual, una voluntad abierta para aprender, simpatía hacia el otro y la inteligencia social. Remarca también la importancia que tiene la capacidad para distinguir entre información y conocimiento.

6. El papel del profesor.

La responsabilidad que recae sobre los profesores es enorme. Para Dewey, el profesor es: educando, líder intelectual, socio y guía, padre y madre sabios, sirviente social, profeta, médico, ingeniero, pionero y artista.

Tiene dos funciones que destacan: debe ser capaz de crear un ambiente de comunidad, que implica interacción, comunicación y cooperación y, al mismo tiempo, crear experiencias

personalizadas de aprendizaje significativas que despierten y motiven a los estudiantes teniendo en cuenta sus vidas, tanto dentro como fuera de la escuela. A través de estas experiencias se propicia el aprendizaje de los hábitos.

La formación de la forma de vida comunitaria no implica que el docente abandone totalmente su posición en la relación que mantiene con los alumnos, lo que vive es más bien una reconfiguración de dicha relación hacia terrenos más colaborativos e igualitarios.

John Dewey se incluye además dentro la pedagogía antiautoritaria, otra de las grandes influencias en la educación progresista. Este movimiento también destaca la figura del español Francisco Ferrer i Guardia (1859-1909), pedagogo anarquista y fundador de la Escuela Moderna¹⁴ en el año 1901. También es necesario destacar las influencias provenientes del campo de la psicología, como el psicoanálisis de Freud (1856-1939) y la obra de Wilhem Reich (1897-1957).

Por último, en esta primera ola de la educación progresista, se desarrollaron en Europa una serie de experiencias educativas que se conocen con el nombre genérico de Escuela Nueva. La Escuela Nueva se enfocó en dignificar la infancia, en respetar los intereses auténticos de niñas y niños, facilitar el desarrollo de actividades creativas, y organizar espacios basados en la libertad y autonomía. Así mismo, se propuso una educación inmersa en la naturaleza, a partir de la experiencia personal, respetando la individualidad, la espontaneidad, y las etapas de desarrollo de niñas y niños (Carbonell, 2017). Con la Escuela Nueva se desarrolla el “estatuto del alumno-sujeto”, contrario al “estatuto alumno-objeto” de la escuela convencional (Louis Not, 1987).

Los principales representantes de este movimiento son los siguientes: en Italia María Montessori (1870-1952), y la escuela Reggio Emilia, fundada en 1945 por la iniciativa de Loris Malaguzzi, en la ciudad de Reggio Emilia; en Austria el filósofo y reformador educativo Rudolf Steiner (1861-1925), creador de la Pedagogía Waldorf; en Bélgica Jean-Ovide Decroly (1871-1932) diseñó el principio de globalización de la enseñanza, desarrollado en su Plan Decroly; en Francia Célestin Freinet (1896-1966); en Suiza Adolphe Ferrière (1879-1960).

Por último, es preciso destacar el trabajo de Homer Lane (1875-1925) en el Little Commonwealth, ya que sirvió de inspiración para que Alexander Sutherland Neill fundara Summerhil, la más influyente de las escuelas democráticas.

¹⁴Ferrer i Guardia, F. (1901). La escuela moderna. Barcelona: Tusquets Editores.

2ª Ola.

La segunda ola tuvo lugar en los años 60 y 70 paralela a movimientos contestatarios, procedentes de la contracultura (Moreno-Romero, 2018, p. 36) que se produjeron en Europa y en Estados Unidos, como las protestas contra la guerra de Vietnam o las luchas contra la discriminación racial. Algunos de estos movimientos consideraban que el modelo de escuela centralizada y coercitiva no podía ser parte de la solución ante las desigualdades sociales y otros problemas que presentaba la sociedad, por lo que consideraban que era necesario buscar soluciones fuera de las instituciones oficiales. En este contexto se desarrollaron los movimientos desescolarizadores, fuertemente influenciados por las obras de Iván Illich (1926-2002), *La sociedad desescolarizada* (1971) de Everett Reimer (1910-1998), *La escuela ha muerto* (1973) de John Holt (1923-1985), *En vez de educación* (1976) y de Paul Goodman (1911-1972), *Growing up Absurd* (1960). Estas obras se consideran fundamentales para el movimiento *unschooling* y algunos autores las sitúan como el hipotético comienzo de un desdibujamiento de la forma anterior de entender la educación. Esta hipótesis plantea que a a partir de este momento la pedagogía, al igual que la sociedad, pasa a ser líquida.

La pedagogía líquida es, entonces, un discurso pedagógico dentro del imaginario social postmoderno que propone la transmisión de un modelo de mundo con referentes, verdades y realidades no absolutas sino relativas, no universales y atemporales sino contingentes e históricas¹⁵.

La obra de Zygmunt Baumann (1925-2017) y su modernidad líquida¹⁶ son fundamentales para la comprensión de los actuales fenómenos sociológicos y de las nuevas formas que adquiere la educación.

Esta segunda ola estuvo influenciada, además, por corrientes de pensamiento humanista dentro de la psicología, entre las cuales destaca el enfoque no-directivo, con Carl Rogers (1902-1987) como principal representante. Desde esta perspectiva, se entiende que el individuo dispone de los recursos suficientes para autorregular su conducta y resolver sus propios conflictos, de acuerdo con su voluntad y no en virtud de una fuerza externa” (Carbonell, 2017, p. 97).

15 Igelmo Zaldívar, J., & Laudo Castillo, X. (2017). Las teorías de la desescolarización y su continuidad en la pedagogía líquida del siglo XXI. *Educacion XXI*, 20(1), 37–56, p. 46

16 Baumann, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Durante este periodo, las escuelas que se comenzaron a desarrollar fueron denominadas *free schools*. En nuestro contexto han recibido multitud de denominaciones. Estas han sido denominadas: “radicales, alternativas, abiertas y sin paredes, diferentes, no convencionales, libres, no-escuelas, antiautoritarias, libertarias, al margen del sistema, democráticas,...,”(*Ibidem*, p. 99). “Todas estas comparten el ser alternativas a la educación convencional y el uso de términos como autonomía, autoconocimiento, autorregulación, autodidactismo, autoorganización o autogobierno” (*Ibidem*).

La escuela más representativa de este periodo es Sudbury Valley School, fundada en 1968 en Framingham, Massachusetts, Estados Unidos por Daniel Greenberg¹⁷. Existen hoy en día más de 40 escuelas basadas en el Modelo Sudbury en los Estados Unidos, Dinamarca, Israel, Japón, Holanda, Bélgica, Francia, Alemania, España, Chile y Ecuador. Comparte muchos rasgos característicos con Summerhill, apoyándose en un sistema democrático de autogobierno no-autocrático, con reglas claras, transparencia y una fuerte defensa por los derechos individuales de las personas. No es obligatorio asistir a clase y los estudiantes están mezclados por edades. Con respecto a esto, hay un aspecto que la diferencia de Summerhill, puesto que en Sudbury Valley School no hay programas, ni registros de la actividad de los estudiantes y no se sigue ningún tipo de currículum, mientras que en Summerhill si.

En resumen, estas dos olas comparten una serie de características¹⁸, las cuales se enumeran a continuación:

1. El diálogo como concepto central, tanto en la producción de conocimiento como en la evaluación.
2. El estudiante está situado en el centro del proceso educativo.
3. La infancia no es considerada como una preparación para la vida adulta.
4. Visión holística del niño que tiene en cuenta las necesidades emocionales, físicas y espirituales.
5. Papel activo del niño en la toma de decisiones en su proceso educativo y libertad de elección en las áreas de aprendizaje.
6. Auto-aprendizaje, aprendizaje guiado y fomento de la disciplina intrínseca. Estudiantes

17 Greenberg, D. (2003). *Por fin, libres. Educación democrática en Sudbury Valley School*. Alicante: Marién Fuentes & Javier Herrero.

18 Hecht, Y. & Ram. E. (2010). Dialogue in Democratic Education. The Individual in the World, *e-Journal of Alternative Education*, 01, 27-45

aprenden a pensar, no qué pensar.

7. Evaluación centrada en el plano individual.
8. Determinación del papel del profesor como guía y asistente, rol que facilita una verdadera relación estudiante-educador, caracterizada por la apertura y la sinceridad.
9. Uso de asambleas.
10. Un horario abierto, en oposición a una rutina estructurada.
11. Énfasis en el aprendizaje activo, conectado con el medio ambiente, la naturaleza y el trabajo manual.

Hay tres ideas que que caracterizan estas dos oleadas de educación democrática, dentro del movimiento mayor de educación progresista. Por un lado, se busca una liberación del individuo ante la rigidez de la sociedad. El aprendizaje es visto como una parte natural del crecimiento, donde no es necesaria la intervención del adulto. Y, por último, los educadores progresistas muestran tener una inmensurable fe en el individuo, pero no en las instituciones.

2.3. Marco teórico. Definición de escuela democrática.

Las escuelas democráticas pueden ser definidas como espacios educativos especiales que se asientan sobre una serie de principios, valores y visiones sobre el modo de vivir de los individuos en sociedad. Para estos proyectos la forma de convivencia democrática, radical y participativa, es la que mejor puede satisfacer las necesidades individuales y colectivas, y las escuelas son el escenario ideal sobre el cual desarrollar la democracia como forma de vida. En estas, los principios democráticos se encuentran en cada rincón, lo cual se verá reflejado en la estructura y en los procesos que se lleven a cabo. La igualdad alcanza un nivel estructural y los procesos están caracterizados por la participación de estudiantes, profesorado y demás miembros en todos los asuntos que afectan en su día a día, tanto a nivel individual como colectivo. Los procesos participativos están caracterizados por el diálogo, la toma de decisiones mediante procedimientos democráticos y la puesta en marcha de las acciones propuestas fruto de estos procesos.

A nivel pedagógico se caracterizan por poner en práctica un currículum democrático, en el cual se incluyen la totalidad de los puntos de vista que integran la escuela, llevando a cabo una globalización curricular y ampliando e incorporando perspectivas que no siempre se encuentran en los currículums oficiales. El currículum está en constante proceso de creación, está vivo, al igual

que la democracia. A nivel de aula se entiende que el aprendizaje es multidireccional y el profesorado pasa a ser más un facilitador que un instructor, propiciando así el desarrollo de la autonomía por parte de los estudiantes. Estos deberán tomar decisiones en base a sus intereses e inclinaciones, disponiendo de libertad para decidir sobre qué aspectos quieren profundizar más. La relación de confianza, cercanía y cuidado entre profesorado y alumnado son otro rasgo característicos de estas escuelas.

Por último, es imprescindible considerar el carácter político que tienen este tipo de centros, puesto que en última instancia, lo que pretenden es que lo experimentado en la escuela democrática sea extrapolado a la sociedad y se contribuya así al desarrollo de la perspectiva democrática a gran escala, más allá de los muros de las escuelas.

En los apartados siguientes se describen con más detalle las principales características de las escuelas democráticas, las cuales constituyen la base sobre la que se ha elaborado la definición de escuela democrática.

2.3.1. Condiciones previas. Visión.

Las escuelas democráticas constituyen un fenómeno complejo, el cual se asienta sobre una serie de condiciones previas que posibilitan su existencia y su desarrollo. Muchos autores han incidido sobre este aspecto, y nosotros consideramos importante hablar de estas condiciones antes de adentrarnos en extraer las características que definen a las escuelas democráticas.

Hay una obra que sin duda ha marcado el devenir de los estudios sobre educación democrática, ayudando a una sistematización sobre el tema, mostrando ejemplos bien definidos y coherentes fruto de estudios sistemáticos y superando lo difícil de colocar en una misma expresión conceptual a escuela y democracia sin caer en simplificaciones excesivas y sin promover un modelo cerrado supuestamente aplicable en cualquier situación y contexto. Nos referimos al libro *Escuelas Democráticas*¹⁹, Michael Apple y James A. Beane. Este libro destaca por su claridad de ideas, por haber recogido la herencia de otros autores como Dewey, por ser una culminación de las obras realizadas por ambos autores por separado y por aportar ejemplos de experiencias concretas llevadas a cabo siguiendo los principios democráticos en diferentes contextos y realidades en Estados Unidos. Los centros analizados por estos autores son en su totalidad centros públicos.

¹⁹ Apple, M.W.; Beane, J.A. (2012). *Escuelas democráticas*. Morata, Madrid.

Apple y Beane coinciden con Dewey y otros autores en el hecho de albergar lo que podríamos denominar fé democrática, “*la creencia fundamental de que la democracia tiene un significado profundo, que puede funcionar y que es necesaria para conservar la libertad y la dignidad humana en nuestros asuntos sociales*” (Apple y Beane, 2012, p. 20). La obra de estos autores se considera fundamental en el estudio y la divulgación de los principios fundamentales de la educación democrática y de las escuelas democráticas. Para ellos, las condiciones previas (*Ibidem*, pag. 21) que definen la forma de vida democrática y que deben de estar presentes en las escuelas democráticas y en cualquier otra organización que decida emprender la senda democrática en su visión y en su modo de operar.

1. La libre circulación de ideas, con independencia de su popularidad, que permite a las personas estar informadas al máximo.
2. La fe en la capacidad individual y colectiva de las personas para crear posibilidades y resolver problemas.
3. El uso de la reflexión crítica y el análisis para valorar ideas, problemas y políticas.
4. La preocupación por el bienestar de otros y el bien común.
5. La preocupación por la dignidad y los derechos de los individuos y las minorías.
6. Una comprensión de que la democracia no es tanto un ideal que se debe perseguir como un conjunto idealizado de valores que debemos vivir y que deben guiar nuestra vida como pueblo.
7. La organización de instituciones sociales para promover y ampliar la forma de vida democrática.

No es fruto de la casualidad que existan escuelas democráticas, sino de actos intencionados de personas que tienen como objetivo el democratizar las aulas. Esto se lleva a cabo a través de procesos que implican tensiones, contradicciones y un (auto)cuestionamiento constante.

Siguiendo esta línea, en el contexto español también se han llevado a cabo importantes esfuerzos por sistematizar las escuelas democráticas. Es de destacar el libro *Construyendo Escuelas Democráticas* (2008)²⁰, escrito por Rafael Feito Alonso y Juan Ignacio López Ruiz, que viene a ser una continuación de la obra de Apple y Beane trasladándola a nuestro contexto. Estos autores también han trabajado intensamente dentro del Proyecto Atlántida (2007)²¹, coordinado por Rodrigo Juan García Gómez y Rafael Feito Alonso. Este trabajo tiene como finalidad poner de manifiesto

20 Feito Alonso, R. & López Ruíz, J.I., (2008) *Construyendo escuelas democráticas* Barcelona: Hipatia

21 www.proyecto-atlantida.org

que “la mejora de la calidad educativa, no es básicamente una cuestión técnica, de metodología, de ingeniería de planificación, de mejora de la productividad..., sino de compromiso con un determinado modelo de sociedad”²². Este modelo de sociedad se debe de caracterizar por su lucha por la equidad y por el logro de la “máxima libertad para todos y todas”²³.

Antonio Bolívar y Florencio Luengo definen el Proyecto Atlántida como una “plataforma de trabajo sobre la mejora de la educación pública [...], abierta a la participación de todos los agentes educativos, con la misión de promover las ideas y los valores propios de una educación democrática”²⁴. El proyecto trabaja sobre cuatro ejes: desarrollo social, desarrollo político, desarrollo económico y desarrollo personal. Para estos autores es de vital importancia revisar desde una perspectiva crítica la cultura dominante e iniciar los movimientos necesarios para su transformación en una cultura democrática. Además, otro de los objetivos es la creación de una red de escuelas democráticas, con el fin último de intercambiar experiencias o buenas prácticas, avanzar en la definición de escuela democracia y expandir su implantación.

Son tres las líneas que definen el proyecto:

- La democracia como proyecto de vida en común.

En este apartado se establecen la visión de democracia sobre la que el proyecto se sustenta. Defiende una democracia comprensiva, participativa y fuerte, en lugar de una restrictiva, representativa y débil. Es una forma de democracia participativa en la que los diversos grupos de ciudadanos pueden llegar a tener propósitos comunes y acciones mutuas por virtud de sus actitudes cívicas e instituciones participativas. En un segundo nivel podemos distinguir entre el modelo mercantil de democracia y el modelo moral. El Proyecto Atlántida se sitúa desde este segundo enfoque, a través del cual la democracia alcanza un nivel de forma de vida y como modelo de sociedad. El proyecto, por lo tanto, se asienta sobre una concepción radical de la democracia, comunitaria en lugar de liberal y cercana al republicanismo cívico (García y Feito, 2007, pp 13-14).

- Vivir la democracia en las escuelas.

22 García Gómez, R. & J Feito Alonso, R. (Eds.) (2007). Proyecto Atlántida. Educación y cultura democráticas. Recuperado de www.proyecto-atlantida.org

23 *Ibidem*

24 *Ibidem*, p. 9

La educación democrática adquiere un doble sentido, ya que se pretende educar para la democracia y en la democracia, siendo por lo tanto un medio y un fin. La escuela se configura como una comunidad en miniatura en la que se viven los procesos democráticos. Es necesario entender estos procesos en varios niveles. Por un lado, a nivel de enseñanza-aprendizaje se deben transmitir los valores propios de la democracia utilizando para ello también formas coherentes con tales valores. La escuela debe estar organizada democráticamente.

- La educación como un bien esencial: el derecho a la educación.

Desde esta perspectiva se defiende que es importante que los niños y niñas accedan a la escuela, pero no es suficiente, ya que debemos asegurar que los mismos

participen efectivamente de una enseñanza de calidad, logren los aprendizajes considerados indispensables, los resultados obtenidos sean justamente valorados y, de ese modo, abran a cada estudiante aquellas puertas que le permitan continuar su formación de por vida y realizar sus propios proyectos como sujetos y como ciudadanos²⁵.

Desde el Proyecto Atlántida se defiende el acceso a una educación de calidad encaminada a asegurar el éxito en la vida de los estudiantes, lo cual se asegura mediante el currículum democrático, que para estos autores se identifica con el currículum común básico²⁶. Este proyecto generó un documento con las competencias básicas que se deben cubrir para asegurar que se lleva a cabo una educación democrática.

Rafael Feito²⁷ enumera tres requisitos que han de cumplir las escuelas para considerarse democráticas:

1. Que la educación obligatoria debe organizarse de tal manera que se creen las condiciones que garanticen el éxito escolar para todo el alumnado. El éxito se considera una educación de calidad.
2. La vida en las aulas y en las escuelas debe democratizarse. La vida escolar debe girar en

²⁵ *Ibid*, p. 16

²⁶ *Ibid*, p. 17

²⁷ Feito Alonso, R, (2009), Escuelas democráticas. *Revista de la asociación de sociología de la educación*, 04. 17-33, p. 17

torno a la persona que aprende, es necesario escuchar sus voces, que sean protagonistas y que se incluyan sus inquietudes y sus conocimientos previos.

3. La participación de profesores, alumnos y padres en el control gestión de los centros sostenidos con fondos públicos debe salir del estado de atonía y de inutilidad general en que se encuentra actualmente. La participación no debe limitarse a las fórmulas recogidas formalmente, es necesario ir más allá e incentivar a los miembros de toda la comunidad educativa para que se impliquen y participen, reconstruyendo la cultura participativa y creando nuevas estructuras allí donde fuese necesario.

Para este conjunto de autores españoles la titularidad de los centros constituye un elemento clave a la hora de considerar un centro democrático. Siguiendo a Feito:

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 todos²⁸.

Yaacov Hecht, activista israelí por la educación democrática, destaca varias características que reúnen las escuelas democráticas: igualdad en derechos y responsabilidades, libertad de expresión y acción, fomento de la motivación intrínseca y participación en la toma de decisiones. En una escuela democrática nos encontraríamos ante una comunidad cooperativa, con pluralidad de contenidos y de métodos de enseñanza, modalidades de aprendizaje centrado en los estudiantes y valores sociales integrados en las actividades y los contenidos.

Para finalizar este apartado consideramos importante mencionar la obra de Teresa García Gómez, la cual nos aporta quizás la definición más completa de escuelas democráticas. Esta autora nos habla de alternativas pedagógicas democráticas, las cuales son definidas como:

proyectos educativos democráticos participativos enfrentados al modelo hegemónico de educación, desarrollando prácticas sustentadas en el principio de negociación de todo el colectivo implicado en ellas, para dar respuesta y atender a la diversidad de alumnado, favorecer

²⁸ *Ibid*, p.18

el desarrollo integral de éste, potenciar el papel activo de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en sus procesos de aprendizaje con posibilidad de decisión respecto a qué aprender, cómo, cuándo y con quién, es decir, no expropiándoles de su tiempo, donde los aprendizajes no están desvinculados de su vida cotidiana.²⁹

Esta definición se sustenta sobre los principios de libertad, igualdad y justicia, y propicia una concepción de democracia crítica y participativa presente en la práctica diaria de los centros democráticos. Define a este tipo de iniciativas como proyectos educativos democráticos, sin duda con la intención de generar apertura e incluir gran variedad de proyectos que ofrecen alternativas reales al modelo educativo tradicional y hegemónico, superando el antagonismo público-privado de Feito y el Proyecto Atlántida. Su trabajo ha tomado como objeto de estudio una gran variedad de centros, tanto públicos como privados o autogestionados, lo cual le ha permitido extraer una serie de características comunes a todos ellos.

Afirmar que son proyectos educativos confrontados con el modelo hegemónico actual de educación también incluye que proponen una alternativa al modelo actual de sociedad regido por las dinámicas del sistema capitalista, que crea desigualdades y marginación. Hablamos de proyectos holísticos que piensan a nivel micro y también macro, que creen que la educación es el motor que la sociedad necesita para cambiar y que reclaman un modo de vivir diferente.

Por último, son proyectos iniciados desde la base, desde el profesorado, las familias o el alumnado. Aquí vemos también un intento por empoderar a la población, haciéndola partícipe de sus propios procesos vitales.

Estas consideraciones suponen un buen punto de partida para pasar en los siguientes apartados a analizar en detalle cómo son las escuelas democráticas en función de sus características.

2.3.2. Estructura y procesos.

En una escuela democrática las personas implicadas en la misma tienen derecho a participar activamente en la toma de decisiones en asuntos que les afectan directamente tanto a nivel

²⁹ Gómez García, T. (2011). Rompiendo muros. La educación democrática: proyecto comunal de ciudadanía. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formacion Del Profesorado*, 14(2), 57–69. p.58

individual como a nivel de escuela. En el día a día en las aulas, adultos y estudiantes colaboran en la planificación llegando a acuerdos que incluye los intereses, deseos y preocupaciones de ambos.

Cabe señalar que estos procesos no tienen como fin último la “gestión del consentimiento” (Apple y Beane, 2005, p. 25), es decir, la representación de un supuesto proceso de toma de decisiones en el que tales decisiones han sido tomadas previamente.

Toda la comunidad interviene en el devenir del proyecto a través de la toma de decisiones en asuntos que les afectan a nivel de proyecto e individual. Los mecanismos utilizados para esto son las asambleas y los procesos de negociación. El objetivo es conseguir un equilibrio entre los intereses individuales y los grupales, logrando acuerdos que posibiliten y garanticen el bien común. Para ello, la información debe circular por diferentes vías de modo que llegue a la totalidad de los miembros de la comunidad educativa. Para que la toma de decisiones sea efectiva y democrática es necesario el establecimiento de una cultura de la transparencia, la cual debe impregnar la totalidad de la estructura de los proyectos.

Las personas implicadas en los procesos tienen responsabilidades y asumen las consecuencias de sus actos. La autonomía personal es un objetivo a conseguir en este tipo de proyectos. Uno de los aspectos a destacar en este sentido es la autogestión del tiempo y los procesos de aprendizaje de los estudiantes. El equilibrio entre libertad y responsabilidad se vuelve fundamental y la cooperación, la colaboración y el compromiso definen el trabajo en la escuela.

La democracia, en un sentido moral, de valores y de forma de vida, adquiere un valor central, ya que es necesario que la implicación y la participación en los procesos de las escuelas se encuentren acorde a un sentimiento de grupo, a un “nosotros”, que permita el fluir de las aportaciones dirigidas al “bien común”, manteniendo un delicado equilibrio entre este y las necesidades, deseos e intereses más puramente individuales. En este aspecto es necesario llevar a cabo enormes esfuerzos para que la democracia defendida no acabe siendo solamente un sistema que defiende los intereses individuales, el “yo decido por mí”. Tener un propósito compartido, la cooperación y la colaboración son elementos clave en la estructura y los procesos democráticos.

La igualdad es más que una palabra que adorna planes y programas y que se utiliza como justificación de determinadas políticas. La igualdad adquiere un sentido estructural, produce y al mismo tiempo es producto de la estructura sobre la que se sostiene la escuela. Se rechaza la

homogeneización del alumnado, respetando así los ritmos y el desarrollo individual. Las diferencias individuales y la diversidad son consideradas como fuente de riqueza y de aprendizaje. Los grupos no se forman atendiendo a criterios de edad, ya que se considera que es un modo artificial de concebir la realidad social. En estos proyectos los agrupamientos se establecen en base a otros factores, como los intereses, las necesidades y los deseos. De este modo se desarrollan relaciones entre alumnado de diferentes edades, fortaleciendo sentimientos de comunidad y enriqueciendo la socialización y los procesos de aprendizaje. Aspectos como el cuidado y el apoyo mutuo se desarrollan con más facilidad de este modo.

2.3.3. Currículum democrático.

Las escuelas democráticas llevan a cabo un profundo trabajo creativo para incluir en el currículum de las mismas los intereses, las ideas y las preocupaciones de los y las estudiantes, haciéndoles partícipes y protagonistas de sus procesos formativos y configurando las escuelas como el reflejo de la visión de jóvenes y adultos en conjunto, cooperando con unos objetivos compartidos.

El currículum, por lo tanto, es participativo, ya que el conocimiento es algo que se construye socialmente, siendo el resultado de procesos dialógicos, de mediaciones y negociaciones, dejando a un lado procesos educativos coercitivos propios de la educación tradicional. Puesto que el conocimiento no es algo que simplemente sea transmitido, es necesario que los jóvenes sean intérpretes críticos, que adquieran habilidades que les permitan cuestionar su realidad, para de este modo producir currículums transformativos y no meramente reproductivos. El currículum democrático pretende superar esta interpretación sesgada de la realidad, incluyendo un abanico más amplio de opiniones y puntos de vista. No está formado únicamente por lo que los adultos consideran importante, sino que las voces de los estudiantes también son, no solamente tenidas en cuenta, sino cruciales en el desarrollo de los currículums. Desde esta perspectiva, estos son algo vivo, que se transforma constantemente obedeciendo a las particularidades de los contextos en los que tienen lugar. Como tan bien afirman Apple y Beane: “ Un currículum democrático invita a los jóvenes a despojarse del rol pasivo de consumidores de conocimiento y asumir el papel activo de “fabricantes de significado””³⁰. Estos autores nos ofrecen una reflexión fundamental en torno al conocimiento dominante, el cual no debe de ser simplemente eliminado de los currículums y las realidades de los centros, ya que es un conocimiento que proviene del poder, de los dominadores, y será necesario manejarlo para poder tener acceso al mundo que está fuera de las escuelas y hacia

30 Apple, M.W.; Beane, J.A. (2012). *Escuelas democráticas*. Morata, Madrid, p.34

donde la totalidad de los estudiantes se dirige. Este deberá ser sometido a un proceso de reconstrucción a través del debate y el pensamiento crítico, para favorecer el abrir cuantas más puertas mejor en la vida de los y las estudiantes. El objetivo principal de los proyectos educativos democráticos es una educación que permita la emancipación de las personas participantes, permitiéndoles desarrollar unas capacidades que les capaciten para transformar su realidad y la situación de injusticia en la que la sociedad se encuentra, formando para ello una ciudadanía activa, crítica y justa. El conocimiento no es algo que solamente tenga que ser acumulado, también sirve para conocer los mecanismos que generan desigualdad e injusticia en el mundo y poder actuar sobre estos., por lo que debe ser útil para la persona al mismo tiempo que favorece la mejora de la sociedad.

En el día a día con los estudiantes se trabaja de forma globalizada, interdisciplinar y desde una perspectiva crítica. Es necesario incluir los puntos de vista que normalmente se olvidan al no considerarse relevantes. En una sociedad desigual, los grupos menos poderosos adquieren una menor visualización y sus puntos de vista tienden a ser olvidados, a veces incluso deliberadamente. Es necesario dar voz a los que normalmente no la tienen, y los currículums deben ser un reflejo de esta dinámica.

Las metodologías empleadas son participativas, favoreciendo la investigación, el aprendizaje por descubrimiento, el aprender a aprender, etc. Es de destacar la importancia de la pedagogía de la pregunta. Los estudiantes deben dejar de ser consumidores pasivos de conocimientos para pasar a ser productores críticos y activos de los mismos. El alumnado mantiene una postura activa ante el aprendizaje, cuestiona, reflexiona y reconstruye para hacer del conocimiento algo significativo y relevante en sus vidas.

El aprendizaje no se limita a un espacio y a un tiempo concreto y determinado, sino que es algo que ocurre en todo momento y en todo lugar. Se tiene especial cuidado en el cuidado del tiempo, en que este sea más un aliado de los procesos de aprendizaje que un impedimento. Espacio y tiempo deben de estar alineados con las necesidades de las personas que habitan los proyectos.

Se utilizan diversos y variados recursos. Las acciones educativas no giran exclusivamente en torno al libro de texto, de hecho se aprovechan los recursos potencialmente educativos que se encuentran en la comunidad en la que los proyectos se desarrollan.

Todas las personas poseen conocimientos y habilidades que son compartidas y enseñadas. El aprendizaje es multidireccional, todas las personas podemos enseñar y aprender los unos de los otros. Todos los contenidos son importantes. Se defiende la no jerarquización de conocimientos, superando, ampliando y cuestionado el conocimiento oficial. Se busca el incluir en el día a día de los centros los intereses, inquietudes y cuestiones del alumnado, los cuales están al mismo nivel de importancia que otros contenidos. Se reconocen y valoran las distintas culturas y sus variadas formas de expresión.

Siguiendo con Hetch (2010), el dibujo que representado en la Imagen 1³¹, nos muestra la concepción del conocimiento que se defiende en este tipo de escuelas. El cuadrado representa los contenidos que normalmente se entiende que son necesarios obtener por los estudiantes en sus procesos formativos, normalmente reflejados en los currículums. El resto del dibujo representa el conocimiento en general, todo lo que una persona puede llegar a conocer. Por supuesto es solo una representación, pero nos sirve para entender la concepción del conocimiento de este autor.

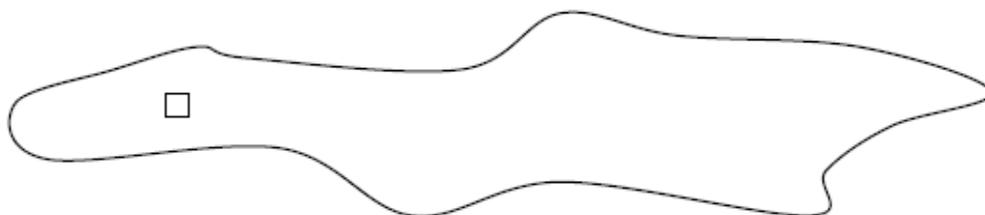


Imagen 1. Representación del conocimiento y el currículum. Fuente: Hecht, Y. & Ram. E. (2010). Dialogue in Democratic Education. The Individual in the World, *e-Journal of Alternative Education*, 01, 27-45, p. 33

En una escuela democrática, por lo tanto, se persigue el fomentar que los estudiantes profundicen en aquellas áreas en las que tienen interés o en las disciplinas en las que muestran talento. Diferentes personas tienen diferentes talentos (*Ibíden*, p. 34), y la escuela debe potenciar la exploración y el desarrollo de los mismos, permitiendo la libre exploración en el inmenso mundo del conocimiento.

La evaluación es formativa y continua, llevando a cabo prácticas de autoevaluación y coevaluación en las que participan distintos miembros de la comunidad educativa. El objetivo de la evaluación es reorientar y potenciar los procesos de aprendizaje, en lugar de lo que se produce

31Hecht, Y. & Ram. E. (2010). Dialogue in Democratic Education. The Individual in the World, *e-Journal of Alternative Education*, 01, 27-45, p. 33

habitualmente, que es la jerarquización, segregación y, en definitiva, la limitación de los potenciales de los estudiantes.

Por último, y a modo de conclusión, consideramos oportuno mencionar las características que para Feito (2009, pp. 20-32) definen a este tipo de centros y les permiten ser caracterizados como democráticos, características que suponen el resultado de su extenso análisis de varios centros democráticos en España de educación primaria y secundaria.

1. Trabajo por proyectos. Globalización curricular.

En estos centros se pretende “romper con la atomización del conocimiento escolar en asignaturas” (Feito, 2009, p.20). Los proyectos se consideran como áreas de interés y se lleva a cabo el trabajo en el aula siguiendo la línea marcada por el interés en cuestión.

2. Una enseñanza basada en el diálogo.

Las asambleas son fundamentales tanto en lo que se refiere a la búsqueda y elección de los temas para trabajar en los proyectos, la parte más académica, como para temas de convivencia general en las escuelas, la parte más social. Según Feito, las asambleas adquieren la forma de ágoras (*Ibidem*, p. 22), donde se busca el fluir de la palabra de forma ordenada conectado con el método socrático de búsqueda de la verdad mediante el uso de la palabra.

3. Uso de las bibliotecas.

En su análisis de los centros considerados como democráticos en este aspecto Feito ha encontrado diferencias significativas entre los centros de primaria y los de secundaria. En resumen podemos decir que en los últimos es más difícil que la enseñanza prescindiera del uso de los libros de texto como herramienta central. Al movilizar la construcción del currículum superando el uso de los libros de texto desde una perspectiva globalizadora, el uso de las bibliotecas se vuelve central, adquiriendo estas la capacidad de otorgar una potencialización de la atención a la diversidad, fomentando la lectura y la capacidad investigadora y de búsqueda de información.

4. Uso de las nuevas tecnologías.

Es importante que las experiencias de aprendizaje se apoyen en el uso de diferentes y variados soportes y el uso de las nuevas tecnologías es fundamental para la consecución de este objetivo y para aumentar la autonomía de los estudiantes.

5. Organización del aula.

También en este apartado se han encontrado diferencias entre los centros de primaria y de secundaria. En primaria, las aulas se caracterizan por ser espacios de “intensa vida escolar” (*Ibidem*, p. 27). Esto se ve reflejado en el uso del espacio, donde las paredes se llenan con los trabajos de investigación de los estudiantes y el mobiliario se adapta a las necesidades de las actividades, moviendo mesas, incorporando elementos nuevos y cambiando la configuración general en el caso de que fuese necesario. La información fluye en todos los lugares y es fácil encontrar diversos carteles que informan sobre los últimos acuerdos tratados en la asamblea, sobre grupos de trabajo con determinadas responsabilidades o sobre recomendaciones variadas (películas, libros, etc). Las aulas, por lo tanto están “vivas” (*Ibidem*, p. 28). En secundaria predomina la organización en U.

6. Apertura al entorno.

Para los centros investigados “el entorno ofrece inigualables oportunidades educativas” (*Ibidem*, p. 30). Estas oportunidades no son solamente los museos u otros espacios formales, sino que lo que aquí se reivindica es el potencial educativo que tienen los habitantes de los lugares donde se sitúan los centros con sus actividades diarias. La idea es acercar la vida a la escuela, el día a día, la cotidianidad. aquí también nos referimos a la naturaleza y sus infinitas potencialidades educativas.

7. Una convivencia democrática.

Todos los centros analizados apuestan por “el intento de resolución democrática y dialogada de los conflictos” (*Ibidem*, p. 31). La participación de toda la comunidad educativa es fundamental y se entiende que está más allá de las estructuras formales como el Consejo Escolar o las Asociaciones de Padres y Madres. “Las asambleas [...] son el escenario privilegiado para la resolución de conflictos” (*Ibidem*, p. 32).

2.3.4. Papel del profesorado.

El profesorado de una escuela democrática es un facilitador de aprendizajes. Aporta lo necesario para que el alumnado continúe sus procesos de aprendizaje, manteniendo y aumentando la motivación. En este punto es necesario destacar que la motivación que se pretende conseguir por parte del alumnado es la intrínseca, aquella que proviene de los estudiantes y no la resultante de una combinación del uso de premios y castigos o reforzamientos positivos y negativos. El profesorado no es un mero transmisor de conocimientos, lo cual no quiere decir que nunca transmita conocimientos, sino que su misión es principalmente la de potenciar, guiar, acompañar, aconsejar, etc.

No aplica de un modo meramente técnico las ordenanzas que vienen de arriba, sino que controla su trabajo y el currículum que se va desarrollando, por lo que deben contar con la libertad de elaborar sus propios programas. Este proceso está marcado por el cuestionamiento y la reflexión continua sobre su propia práctica, siempre desde una perspectiva crítica, al mismo tiempo que lleva a cabo procesos de investigación con el objetivo de mejorar su labor y adaptarse mejor a las necesidades de su alumnado. Teoría y práctica van de la mano en este tipo de escuelas, no tiene sentido separarlas ya que ambas se influyen mutuamente y la una no tiene sentido sin la otra. La formación colaborativa y la acción colectiva del profesorado adquiere la forma de comunidades de aprendizaje, asumiendo la importancia de las redes entre profesionales y colectivos en lo que se refiere a los procesos formativos y de mejora en la práctica profesional docente.

El profesorado entiende que tiene un papel clave como agente crítico de transformación social. Deben recuperar y adoptar el papel de intelectuales comprometidos ante las injusticias del mundo, contribuyendo con su acción diaria a la transformación de la sociedad y asumiendo la dimensión política de la educación.

En un proyecto democrático la pedagogía adquiere unos matices de cuidado, de búsqueda del bienestar de la totalidad de los miembros que componen la comunidad educativa, y eso incluye también al profesorado. Este debe contar con la confianza y el respaldo de la escuela, que se fomenta desde el sentimiento de pertenencia y de que todos deben remar en una misma dirección para que así el proyecto pueda ser desarrollado en base a los principios que defienden este tipo de escuelas. Son espacios en los que se vuelven fundamentales la sensibilidad, la comprensión, la escucha activa, la aceptación y, en definitiva, todos aquellos aspectos que hacen que la vida sea más

agradable, también, por supuesto, en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

2.3.5. Otras consideraciones.

Apple y Beane (2012) consideran que hay un rasgo que diferencia a las escuelas democráticas de otras escuelas progresistas. Algunas de estas, denominadas humanistas o centradas en el niño, dirigen sus esfuerzos para cambiar ciertas condiciones de las escuelas, ya sea la mejora del clima o el aumento de autoestima de los estudiantes. Para ellos, las escuelas democráticas incluirían estos objetivos pero con el añadido de una búsqueda de una mejora global de la educación y de la sociedad. Es decir, un rasgo característico de las escuelas democráticas podría ser descrito como un intento de expandir la democracia a gran escala (Apple y Beane, 2012, p. 27-28) en lugar de “microcosmos democráticos”³².

Con respecto a esto, Teresa García Gómez considera a las escuelas democráticas como una posible fase de transición, una “interfase”³³, hacia modelos educativos radicalmente diferentes a los actuales, como la sociedad desescolarizada propuesta por Ivan Illich³⁴ entre otros. Una visión contrahegemónica de la educación no tiene por qué tener como eje principal a las escuelas como lugares centrales de los procesos de aprendizaje, sobre todo si estas no se sustentan sobre principios democráticos en su funcionamiento.

Otro aspecto de su obra apunta a la relación entre cuestiones de justicia social y la educación democrática dentro del contexto más amplio del derecho a la educación³⁵ (2018). Sus conclusiones son que con el objetivo de asegurar el derecho a la educación, esta se ha reducido a la escolarización. Las condiciones en las que la escolarización se lleva a cabo pueden ir en contra el derecho a la educación si no se tienen en cuenta los contenidos de la justicia social (distributiva, de reconocimiento y de participación), los cuales están presentes en las escuelas democráticas. Es de destacar aquí la aportación de Connel, el cual asegura que la justicia distributiva en educación, entendida como el esfuerzo por asegurar el reparto equitativo de los medios educativos y su

32 Korkmaz, H. (2014). A Delphi Study : The Characteristics of Democratic Schools, *The Journal of Educational Research*, 107, 365–373, p. 365

33 Gómez García, T. (2011). Rompiendo muros. La educación democrática: proyecto comunal de ciudadanía. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formacion Del Profesorado*, 14(2), 57–69, p. 60

34 Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. Nueva York: Harper and Row.

35 García Gómez, T. (2018). Bases del Derecho a la Educación: La Justicia Social y la Democracia. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social (RIEJS)*, 7(1), 159–175. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.008>

correspondiente igualdad de acceso, se muestra insuficiente sin el establecimiento de una justicia curricular³⁶. Esta implica una reconstrucción del currículum dominante creando uno contrahegemónico que incluya las visiones de grupos minoritarios.

Por último, esta autora realiza una distinción entre los proyectos alternativos democráticos en base al contenido político presente en los mismos. Basándose en Freire y su concepto de concientización, considera que podemos hablar de dos grupos de escuelas democráticas. Un grupo que no considera la educación desde su dimensión política, apelando a una supuesta neutralidad, y otro grupo que sí es consciente de esta dimensión y lleva a cabo acciones concretas relacionadas con la misma. Para ella, el primer grupo se compromete con especial énfasis con la no-directividad y el respeto a las necesidades y a la libertad de elección de los estudiantes. Bajo este enfoque se tiende a liminar la repercusión del adulto en los procesos de aprendizaje. En el segundo grupo se asumen los principios de igualdad, justicia y libertad responsable y el trabajo se orienta hacia la toma de conciencia sobre la responsabilidad social y política. La conclusión a la que llega es que en el primer grupo se desarrolla un tipo de conciencia transitivo-ingenua, reproductora, y en el segundo se trabaja hacia la consecución de un modelo de conciencia transitivo-crítica³⁷, transformadora. Ambos grupos de proyectos pueden ser considerados democráticas en base a sus características, pero la distinción planteada es de enorme interés para la reflexión sobre las escuelas democráticas.

2.4. Redes de escuelas democráticas.

En este apartado describimos las principales redes internacionales y regionales de escuelas democráticas que existen en la actualidad. Estas redes destacan por sus aportaciones en la definición de escuela democrática, por difundir sus ideales, por ser promotoras en la creación de conexiones entre experiencias muy diversas y por apoyar y asesorar iniciativas influenciadas por la educación democrática y sus postulados.

International Democratic Education Network, IDEN.

IDEN, en español, Red Internacional de Educación Democrática, es una red de escuelas, organizaciones e individuos en todo el mundo cuyas actividades están relacionadas con la educación democrática. Fue impulsada por David Gribble (Carbonell 2017:105), el cual fue uno de

36 Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*, Madrid: Morata

37 Freire, P. (1998). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI

los fundadores de Sands School, en el año 1987, situada en Ashburton, Devon, la que es considerada, junto con Summerhill, uno de los principales referentes dentro de las escuelas democráticas en Inglaterra.

Todos los miembros de esta red comparten una serie de ideas³⁸ con respecto al funcionamiento de las escuelas:

- Respeto y confianza en los niños/as.
- Igualdad de status entre niños/as y adultos/as.
- Responsabilidad compartida.
- Libertad para elegir actividad por parte de los estudiantes.
- Gobierno democrático y conjunto entre niños/as y personal, sin necesidad de ayuda de un sistema supuestamente superior.

Los miembros son autoseleccionados. Sus nombres y direcciones así como una breve descripción de sus actividades, aparecen en una base de datos del sitio web, y reciben dos o tres boletines al año con noticias, principalmente con información sobre las recientes y futuras conferencias. Estas son una parte muy importante dentro de esta red, ya que se realizan cada año, en distintos países, siendo siempre una escuela distinta la encargada de ejercer de anfitriona. Además, van cambiando de temática, aunque siempre en torno a distintos aspectos de la educación democrática. Estas conferencias se denominan IDECs, International Democratic Education Conferences. La primera se realizó en el año 1993 la Escuela Democrática de Hadera, en Hadera, Israel.

Tras años de experiencias compartidas y de encuentros, esta red ha elaborado una definición de lo que se considera educación democrática, proveniente de la resolución de la 13ª IDEC celebrada en Berlín en el año 2005. Para que la educación democrática tenga lugar, las voces y el voto del profesorado y de los estudiantes deben tener el mismo peso y el mismo valor en lo que respecta a la toma de decisiones en aspectos que afectan a los procesos de aprendizaje y a sus vidas. Se defiende el derecho de los estudiantes de:

- Decidir individualmente el cómo, el cuándo, el qué, el dónde y el con quién se llevan a cabo los procesos de aprendizaje.

38 Información procedente de su página web: <https://www.idenetwork.org/>

– Que sus voces tengan el mismo el valor que el resto de voces en lo que respecta a los procesos de toma de decisiones sobre cómo las organizaciones, en concreto sus escuelas, funcionan, y qué reglas y sanciones, si las hubiera, son necesarias.

La imagen que vemos a continuación nos muestra la distribución y la situación de las escuelas democráticas dentro de esta red internacional.



Imagen 2. Escuelas democráticas de la red IDEN. Fuente: <https://www.idenetwork.org/>

European democratic education community, EUDEC.

EUDEC se define como una organización sin ánimo de lucro que promueve los postulados de la educación democrática, considerando que estos deberían ocupar un papel central en los estados que se consideren democráticos. Sus miembros son personas individuales, escuelas y otras instituciones en Europa que cuentan con décadas de experiencia en el campo de la educación democrática³⁹

Actualmente está compuesta por 97 escuelas, 61 nuevas iniciativas y 2 organizaciones miembros: German National Association of Free Alternative Schools (BFAS), Alemania, y Phoenix Education Trust, Reino Unido.

Esta iniciativa surgió durante una conferencia IDEC celebrada en la escuela Sands, en el año

39 Información procedente de su página web: <https://eudec.org/>

2006. Durante su desarrollo se planteó la necesidad de establecer una red de escuelas democráticas europeas y se propuso celebrar conferencias anuales siguiendo el formato IDEC. La primera conferencia EUDEC se celebró en noviembre del año 2007 en Lodz, Polonia.

EUDEC comparte la misma definición de educación democrática propuesta por IDEN. La principal diferencia con esta es que dentro de EUDEC han surgido otras secciones: EUDEC France, EUDEC Greece y EUDEC Hungary.

Otras redes.

Para finalizar este apartado creemos conveniente nombrar otras redes importantes de educación alternativa y democrática: Phoenix Education Trust⁴⁰, Alternative Education Resource Organization (AERO)⁴¹, Red de Educación Viva (REEVO)⁴², Xarxa d'Educació Lliure (Xell)⁴³ y Asociación por la Libre Educación (ALE)⁴⁴.

3. Vivencias en torno a la participación de los estudiantes en una escuela democrática.

3.1. Marco teórico sobre la participación.

Siguiendo el marco teórico propuesto por García Pérez (2014) para el estudio de la participación en las escuelas, es necesario plantearnos dos cuestiones previas que serán las que guíen el estudio de la participación en cada caso. Estas cuestiones son el el para qué se participa y cómo se participa.

La primera cuestión, *para qué* se participa, se refiere al significado profundo que subyace a la participación, su razón de ser. En el caso de la escuelas podríamos obtener información tanto de documentos formales de la escuela, esto es, de lo que está escrito en el proyecto de centro, lo cual

40 <https://www.phoenixeducation.co.uk/>

41 <http://www.educationrevolution.org/store/>

42 <https://reevo.wiki/Portada>

43 <https://educaciollliure.org/es/>

44 <https://www.educacionlibre.org/>

marca el ideario de la escuela y, también, de lo que no está escrito, es decir, de las opiniones y vivencias que profesorado, alumnado y demás miembros de la comunidad educativa tienen sobre este asunto.

Participar tiene que ver con actos destinados a protagonizar la realidad que se vive⁴⁵. En el caso del alumnado de una escuela se refiere a ser parte activa en la construcción de la vida que se desarrolla en la misma, siendo protagonistas y creadores de las condiciones que marcan el día a día. Participar es ser parte y tomar parte⁴⁶ del rumbo de los acontecimientos que tienen lugar en un determinado contexto.

La segunda cuestión que debemos plantearnos para avanzar en la comprensión de la participación es sobre el *cómo* se participa en la escuela en cuestión. Para aproximarnos a esta dimensión de la participación, tenemos que hablar de los procesos que se producen dentro de esta, es decir, de aquellos mecanismos que existen y que propician la existencia de la participación. Siguiendo a García Pérez (2014, p. 8), existen tres grandes aspectos que conforman el *cómo* se da la participación. Estos son: el diálogo, la toma de decisiones y la acción. Para que se lleven a cabo procesos de participación como tal es necesaria la existencia de estos tres componentes. Todos están relacionados y si uno de ellos fallase o no existiera no podríamos estar hablando de participación como tal.

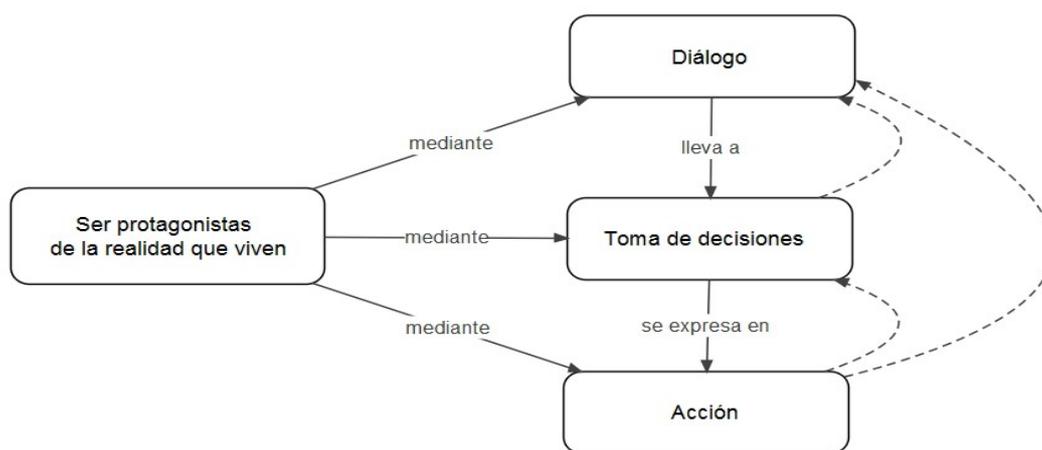


Imagen 3. Red conceptual de los procesos de participación del alumnado. Extraído de García Pérez, D., & Montero, I. (2017). Propuesta de marco conceptual para la democracia y la participación del alumnado en la escuela, *Revista Brasileira de Educação*, 71, 1-16, p. 8

45 Santos Guerra, M.A. (2007). *Arte y parte. Desarrollar la democracia en la escuela*. Sevilla: Homo Sapiens.

46 Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea

– Diálogo. Como defendía Paulo Freire (1975), el diálogo constituye una forma de encontrarse con los otros e insertarse en la realidad para poder conocerla y transformarla mejor, para actuar sobre ella. Incluye el intercambio de ideas, afectos, pensamientos y puntos de vista entre los distintos participantes inmersos en el mismo, de modo que se puedan alcanzar concepciones compartidas sobre un determinado asunto. Para que se produzca el diálogo es necesario que los distintos puntos de vista ante una determinada cuestión tenga el mismo peso y el mismo valor, para así ser tenidos en cuenta y se puedan alcanzar acuerdos en base a los mismos. Es necesario también que las condiciones espacio-temporales posibiliten el diálogo, contado con momentos específicos y lugares destinados a esto. En lo que concierne a las escuelas, existen multitud de momentos en los que se puede producir un diálogo verdaderamente enriquecedor y constructivo, y si no es así, es necesario crearlos, asegurando el máximo grado de participación posible. Con respecto a esto, hay que prestar especial atención a aquellos estudiantes que, por diversos motivos, presentar mayores dificultades para participar en los procesos de diálogo. En estos casos será necesario implementar las estrategias necesarias para posibilitar el diálogo de todos y todas.

– Toma de decisiones. Una vez desarrollados los procesos de diálogo, teniendo en cuenta todas las opiniones y puntos de vista, es conveniente encaminar el proceso hacia un segundo nivel, en el cual se deberán concretar los siguientes pasos a seguir. Tras un proceso de negociación y diálogo ante una determinada cuestión se contarán con varias opciones sobre las cuales se ha de elegir cuál será la más conveniente para el bienestar general, en el caso que nos ocupa, de una determinada escuela. El proceso por el cual se determina el rumbo a seguir será realizado mediante una toma de decisiones, un proceso de selección colectiva que permitirá escoger una opción entre otras posibles. La toma de decisiones en lo que respecta a escuelas o a cualquier otro tipo de ámbitos con aspiración democrática adoptará básicamente dos posibles forma: el voto o el consenso⁴⁷. En el ámbito escolar ambos procedimientos pueden ser satisfactorios, y, en nuestra opinión, dependerá de otros factores la determinación de uno u otro. Uno de estos factores puede ser la tradición que tenga una determinada institución escolar, esto es, su cultura de participación, nacida y desarrollada a lo largo de su historia e integrada como signo distintivo de esta. Otro factor que determine el usos de uno u otro procedimiento será el objeto en sí sobre el que se está tomando la decisión correspondiente, habiendo caso en los que puede ser necesario un consenso, porque el tema sea de máxima importancia para el conjunto de la comunidad, y habiendo otros temas que puedan ser resueltos por votación, aprobados por mayoría simple, siempre y cuando el impacto de

⁴⁷ García Pérez, D., & Montero, I. (2017). Propuesta de marco conceptual para la democracia y la participación del alumnado en la escuela, *Revista Brasileira de Educação*, 71, 1-16, p. 10

las decisiones a tomar permita que este procedimiento sea satisfactorio para el conjunto de la comunidad en cuestión. Creemos que es importante tener un conocimiento previo sobre la forma que adoptará la toma de decisiones y que debe ser de la máxima transparencia el procedimiento por el cual se designe un sistema u otro.

– Acción: Tras desarrollarse el diálogo entre las partes implicadas y haber tomado la decisión por la vía seleccionada, es necesario que los acuerdos tomados sean materializados en acciones concretas, si esto no se produjera se correría el riesgo de que las palabras y las decisiones quedasen solo en eso, en palabras, por lo cual no podríamos estar hablando de participación en contextos democráticos propiamente dicha. Las acciones son propiamente la única forma, o al menos la más efectiva, de producir cambios reales y tener un impacto importante en la vida de una escuela. Si en el diálogo y la toma de decisiones no ha participado la totalidad de los miembros de la comunidad, por el motivo que sea, las acciones tienen la cualidad de producir cambios que sí que es probable que afecten a dicha totalidad.

Además del para qué y el cómo, existen otros aspectos que es necesario tener en cuenta para poder llevar a cabo una aproximación satisfactoria y definir correctamente el modo en el que se desarrolla la participación en una escuela. Estos aspectos son: los niveles, los contextos, la regulación y la forma⁴⁸.

Cuando hablamos de niveles, existen básicamente dos niveles en las escuelas: aula y centro (Santos Guerra, 2007). Para el estudio de la participación en un determinado centro, será necesario tener en cuenta la existencia de estos dos niveles, tanto en si existen formas diferenciadas de participación dependiendo del nivel y cómo se relacionan estas formas. Debe existir coherencia entre los que ocurre a ambos niveles para que la experiencia de participación pueda ser completa. Puede que los mecanismos sean distintos en cuanto a sus formas, pero el sentido último que define la participación debe ser compartido.

Los contextos son tres: político, académico y comunitario. El contexto político hace referencia a todo lo que esté relacionado con la gestión y el control del centro. Aquí entraría todo lo que se refiere al uso de espacios, materiales y demás recursos físicos y personales en relación con la

⁴⁸ García Pérez, D. (2014). *Hacia una escuela participativa: Estudio cualitativo de buenas prácticas de participación del alumnado en educación primaria y secundaria* (Tesis doctoral). Universidad autónoma de Madrid, pp. 22-24

gestión. El contexto académico se refiere a las relaciones pedagógicas en el aula. Esto incluye todo lo relacionado con contenidos, metodología, actividades concretas, evaluación, etc. El contexto comunitario tiene que ver con la participación en horario extraescolar, donde también podemos incluir, desde nuestro punto de vista, las relaciones de la escuela con la comunidad externa a esta.

Estos tres contextos no son estancos sino que están íntimamente relacionados y a veces puede darse el caso en que se solapen los unos con los otros. El contexto político y académico pueden estar unificados en algunos aspectos y su diferenciación puede no resultar fácil.

La regulación se refiere a si la participación se lleva a cabo a través de mecanismos formales o de manera informal. Las formas de participación pueden estar reguladas formalmente, esto es, reflejadas en los documentos del centro, dentro del proyecto del mismo. Además de estas formas, pueden surgir y desarrollarse otras formas de participación no recogidas en los documentos oficiales. Estas se corresponderían con las formas de participación informal, que surgen en la vida del centro, en las relaciones espontáneas que se dan entre los miembros de la comunidad escolar.

En lo que respecta a la forma, la participación puede ser directa o mediante representación. En la participación directa cada miembro de la comunidad ejerce sus derechos a participar, en el diálogo, la toma de decisiones y si es conveniente en las acciones propuestas. En la participación mediante representación la participación es indirecta, y se delega en otras personas, anteriormente elegidas, la toma de decisiones y la participación en general en los asuntos que afecten a la vida diaria del centro. Es necesario un profundo conocimiento de en qué términos y qué supone la participación mediante representación, en especial en el caso de los representados.

Todos estos componentes deben tener un hilo conductor, algo que los una y les de sentido, manteniendo al mismo tiempo su autonomía si fuera necesario. Consideramos que la cultura de un determinado centro supondría este hilo conductor, ya que incluye el conjunto de formas de hacer y pensar que son producto de la historia de un centro y que impregnan todos los aspectos y toda la actividad de un centro. La cultura del centro le confiere una identidad, resultado de un proceso madurativo extendido a lo largo de los años, que influye enormemente en la totalidad de experiencias que tienen lugar en una escuela. Si la cultura de un centro es participativa y democrática, el conjunto de relaciones que se den en el mismo deben tener un matiz igualmente democrático y participativo y, en el caso contrario, el hecho de instaurar mecanismos de participación democrática en un centro cuya cultura no lo es, imposibilita o dificulta enormemente la consecución de experiencias participativas y democráticas aunque se hagan esfuerzos

materializados en acciones concretas dirigidas a conseguir el ideal democrático.

3.2. La visión del profesorado.

En los siguientes apartados se exponen los resultados obtenidos tras la realización de las entrevistas y sus posterior fase de análisis correspondiente. De entre toda la información obtenida, ha sido posible agrupar los resultados en cinco bloques principales, los cuales reflejan los principales aspectos relatados por nuestras informantes. Estos cinco bloques son: antes de la escuela democrática, papel del profesorado en una escuela democrática, papel de los estudiantes en una escuela democrática, participación de los estudiantes en una escuela democrática y otros comentarios sobre la participación en una escuela democrática. El contenido íntegro de las entrevistas se encuentra en los Anexos 3, 4 y 5. Las citas textuales aparecen entrecomilladas.

3.2.1. Antes de la escuela democrática.

Como se ha podido ver en la primera parte de este trabajo, las escuelas democráticas se sustentan sobre una serie de condiciones previas, sin las cuales difícilmente sería posible desarrollarlas de una forma coherente. Estas condiciones siembran el sustrato necesario para que los planteamientos democráticos sean llevados a cabo y puedan materializarse en vivencias concretas.

En el análisis de las entrevistas realizados existe una idea que se repite en los tres casos analizados, y es que todas las informantes partían de un interés previo en lo que a metodologías alternativas se refiere, de un modo general, y en lo que respecta a los planteamientos democráticos aplicados en las escuelas. En los tres casos este interés surgió ya en la época de estudiantes, en la universidad, momento en el cual, de un modo u otro, se encontraron con estos planteamientos, sintieron curiosidad, interés, y esto guió las decisiones que posteriormente fueron tomando en el ámbito laboral y formativo. En la trayectoria académica y laboral de los tres casos se puede observar un intento de búsqueda de nuevas formas de entender la educación y de lugares en los que estas formas pudiesen ser materializadas y vividas. Como explica Cristina Sánchez en relación a sus experiencias previas, “necesitaba algo más”, “había algo más”, haciendo referencia a cómo se sentía en los puestos que ocupó antes de llegar a Los niños del mango, pensamiento que le movió, al igual que a Montse Mejía y a Andresa Prata, a buscar otros lugares en los que poder desarrollarse laboral y vitalmente.

En los tres casos este interés previo acaba por mover a las entrevistadas lejos de casa buscando la escuela que mejor encajase con sus motivaciones. Montse Mejía es natural de México, Andresa Prata de Brasil, ambas están en Summerhill, Inglaterra, y Cristina es de Valladolid, a “700 kilómetros” del centro donde trabaja. Esto puede ser visto como una característica de estos centros, pues puede indicar que atraen a cierto tipo de profesorado, con una determinada visión, y que están dispuestos a trasladarse lo que sea necesario.

La búsqueda continua de nuevas formas de llevar a cabo la práctica pedagógica se ve materializada en experimentos prácticos llevados a cabo en las escuelas donde previamente habían trabajado nuestras informantes, aunque tales escuelas no compartieran sus puntos de vista. Andresa Prata nos cuenta como planteaba situaciones democráticas en sus aulas, que incluían la toma de decisiones basada en el diálogo tanto en temas académicos como de convivencia, saliéndose de la línea general de los centros en los que se encontraba, calificando su propia práctica como “ilegal”, “libre” y “no oficial”, resaltando siempre el valor positivo de las mismas aunque no encontrase un apoyo total en los centros.

El modo de entrar en este tipo de escuelas también ha sido relatado por las tres informantes, y podemos señalar que las escuelas se preocupan especialmente por el hecho de que las personas nuevas que entran a trabajar conozcan y se identifiquen con la filosofía del centro. En Summerhill los estudiantes también hablan con los posibles futuros trabajadores y pueden dar su opinión al respecto, supone un anticipo ante lo que el trabajador interesado se encontrará en su futura experiencia. Esto ha llamado especialmente la atención a Montse Mejía.

3.2.2. El profesorado.

En las entrevistas realizadas, las informantes desarrollan una explicación amplia de cuál es su papel, como profesoras, dentro de la dinámica de una escuela democrática. Los tres casos acaparan varios años de experiencia dentro del mundo de la educación, experiencias provenientes de distintos centros, lo cual permite poner sobre la mesa tanto la experiencia actual en una escuela democrática como la comparación de la misma con otras vivencias en otros centros. En los tres casos se recurre a tal comparación, estableciendo una clara diferenciación entre la escuela democrática y la escuela tradicional. Además de la perspectiva desde la educación primaria, Andresa Prata y Montse Mejía nos ofrecen una visión desde otro ángulo, el de *houseparent* o cuidador/a de estudiantes internos. Ambas visiones nos permiten profundizar en la labor profesional añadiendo al mismo

tiempo una mayor profundización en cómo se establecen las relaciones estudiantes-profesorado. Este es un punto fundamental para comprender cómo son las vivencias del profesorado en una escuela democrática.

Siguiendo con la comparación recurrente entre escuela tradicional y escuela democrática vemos como en esta segunda las relaciones con los alumnos adquieren un cariz de cercanía, confianza y respeto mutuo. Andresa Prata afirma que en sus experiencias en otras escuelas “no le gustaba ser la policía de los niños”, es decir, apela al control o a la ausencia de éste en sus relaciones con los estudiantes. En contraposición afirma ahora sentirse “súper tranquila” en lo que a la relación con los niños se refiere. Las tres entrevistadas coinciden en calificar el tipo de relación profesorado-estudiantes como de una relación cercana a la “amistad”.

También en lo que concierne a las relaciones entre estudiantes el adulto se sitúa en un nivel distinto, en el que carece del control y el poder para gestionar cómo es la relación entre ellos y cómo han de resolver sus diferencias, pudiendo en todo caso expresar sus opiniones pero estando preparado para que estas no sean puestas en práctica. Siguiendo con Andresa Prata es reveladora su expresión “no tengo el poder”, refiriéndose a la resolución de conflictos, que deben ser resueltos por los estudiantes o en todo caso por un comité especial dedicado a esta labor, los *ombudsman* en Summerhill.

La experiencia en una escuela democrática supone un cambio con respecto a modelos que hemos aprendido a lo largo de nuestra trayectoria académica. Como dice Montse Mejía con respecto a Summerhill, “cuesta tiempo entender todo lo que es Summerhill”, en todos los casos supone todo un proceso de adaptación por parte del adulto. Supone un “aprender constante”, un “reestructurar la mente todo el rato”, puesto que “todo es diferente”. Esta diferencia supone “dar un paso atrás” situándose en un plano distinto, no sólo en lo que se refiere a la práctica pedagógica, sino en la esencia misma del modo de relacionarnos con los estudiantes. Como explica Cristina, “estamos acostumbrados a que el profesor es el centro del aula”, y en lugar de esto el profesorado deberá “seguir al alumno”, “el profesor se adapta”, en el sentido de que, partiendo de una relación de igualdad, “profesores y alumnos son iguales”, el profesorado deberá ser capaz de incorporar las inclinaciones, intereses y motivaciones de su alumnado en su quehacer diario, impartiendo las materias correspondientes pero permitiendo el desarrollo de la iniciativa y la autonomía personal, lo cual será clave en el crecimiento del alumnado a nivel académico y vital.

Este proceso sin duda no está exento de dificultades, retos y desafíos. La experiencia juega aquí un papel importante, ya que podemos ver como Cristina Sánchez, que tiene menos experiencia en este tipo de centros, relata más dificultades en su labor diaria que el resto de entrevistadas. Según ella, en su día a día, “vienes con una idea y luego la realidad no tiene nada que ver”, lo cual no quiere decir que se caiga en la improvisación constante, sino que obliga a “adaptarse”, puesto “los niños guían” la actividad diaria y esto puede resultar difícil en algunos momentos. Entre las principales dificultades que enumera destacan temas de organización, planificación, registros y evaluación, es decir, toda la parte burocrática, “la otra cara”, que según ella “choca” con el espíritu de la escuela, ante lo cual le gustaría encontrar un “equilibrio difícil”. Puesto que en las escuelas democráticas los estudiantes deciden aquellas actividades, cursos, talleres y demás ofertas formativas a las que acudir, tal amplitud de posibilidades puede generar, a nivel adulto, ciertas situaciones de incertidumbre para las cuales es necesario una correcta comprensión de la filosofía que guía este tipo de proyectos, “lo que es más difícil no es que ellos decidan, sino organizarme yo en base a sus decisiones”. En la parte de evaluación también nos encontramos ciertos retos, fruto de la dinámica de los estudiantes en la escuela. Como Andresa Prata apunta, existen “muchas informaciones en diferente sitios” que es necesario recabar para conocer de un modo satisfactorio las trayectorias del alumnado, “hay niños que nunca van a clase pero hacen un montón de cosas, incluso académicas”. Por lo tanto es necesaria una excelente coordinación por parte de todo el equipo de la escuela ya que el alumnado recorrerá diferentes espacios realizando distintas actividades y su profesor/a lo tendrá muy difícil para saber exactamente cómo está, a distintos niveles. Con los alumnos que van a clase es “más fácil, ya que hay alguien que siempre los ve, haciendo cosas, interactuando con los demás”, etc. El profesor/a en estos casos tendría mejores condiciones para conocer a su alumnado, pero en estas escuelas esto es difícil y hay que tener en cuenta la visión de todo el equipo en temas evaluativos. Se necesitarán, por lo tanto, más reuniones de equipo y estar muy pendientes de aquellos alumnos/as a los que es más difícil seguirles la pista. Con respecto a esto, Summerhill cuenta con una lista de alumnado al que hay que prestar especial atención, ya sea porque no van a clases, porque son nuevos en la escuela, porque tienen algún tipo de diagnóstico o por cualquier otra razón. También dedican mucho tiempo en esta escuela pensando en sistema con los que registrar la actividad de los estudiantes, lo es todo un reto, ya que es necesario un registro de “evidencias” que justifiquen los avances del alumnado desde un plano curricular.

Esta dificultad técnica nos enlaza con otra característica que define la postura del profesorado ante su rol dentro del sistema en el que se haya inmerso. Andresa Prata y Montse Mejía remarcan que la libertad de los alumnos de ir a clase o no incluye que el caso de que estos no acudan a las

mismas, ante lo cual es importante el cómo recibe el profesorado este hecho. Desde sus puntos de vista, “los niños van si quieren (a las clases), si no, no pasa nada”, y este no pasa nada es necesario que sea real y sincero para que la esencia de estas escuelas pueda ser mantenida.

Ante la pregunta de si esta forma de situarse como profesor/a en una escuela es más fácil o más difícil en comparación con otros sistemas, las tres informantes comentan que tiene partes más fáciles y otra más difíciles, “algunas cosas son más fáciles y otras más difíciles”. Cristina Sánchez comenta que este enfoque da “más trabajo”, pero que compensa ya que lo siente como algo “más gratificante”, sobre todo en lo relacionado con el “trato”, con las relaciones con los estudiantes.

También hace referencia a que su formación anterior “no te preparan para este tipo de educación”, “te preparan para organizarte y ser el centro”.

Estas características también tienen su lado positivo para la labor docente, ya que, “los niños que realmente están ahí (en clase) es porque quieren estar, y eso se nota un montón, fluye todo de otra manera que cuando están obligados”, esto para Cristina Sánchez es un “punto súper positivo”, que reafirma el hecho de “que haya esa libertad de elegir”. Que los niños elijan ir o no a las clases repercute directamente en la motivación que estos tengan ante las tareas a realizar y sobre el grado de profundización en las áreas y materias. Esto facilita el trabajo del profesorado aportándole más calidad a sus clases, ya sea porque suelen ser de pocos alumnos o porque permite la atención más individualizada. Dependiendo de la edad del alumnado esto se gestiona de diferentes maneras. Puede ser que los estudiantes decidan en el mismo momento si quieren ir a una clase o no, como en el caso de Montse Mejía, que para su grupo de primaria les pregunta si quieren o no dar la materia que toca en ese momento, “¿alguien quiere ahorita...?”. Ella afirma que suele tener entre 4 y 6 alumnos y que prefiere tener clases de “4 alumnos máximo”. En Summerhill, los más mayores, *Class 2* y en adelante, cuentan con horarios personalizados, elaborados por ellos mismos en colaboración con los profesores, donde eligen aquellas clases a las que acudirán. Esta selección se realiza al principio de cada trimestre y se va revisando. Existen también alumnos que no proponen nada específico cuando van a clases, Andresa Prata siempre les pregunta, ¿tienes algo específico?, no, solo más mates”, el adulto ha de adaptarse a los diferentes estilos que presenten los estudiantes.

Otro aspecto positivo que podemos recopilar es el hecho de que el profesorado no se mantiene en un papel pasivo, a espera de lo que los estudiantes vayan proponiendo. Como Montse Mejía dice, “si te aburres es tu culpa”, en relación a la postura del profesorado, estos pueden llevar a cabo aquellos proyectos que consideren convenientes, lo cual obliga a “ser pro-activo”, a no parar de

repensar la propia práctica y en buscar modos de mejorarla, junto con el componente de que se han de tener en cuenta los intereses e inclinaciones del alumnado. Esto es trabajoso, pero también abre la posibilidad de que sea un divertido y desafiante camino por recorrer escuchando al alumnado y creando algo juntos.

3.2.3. Los estudiantes.

Los estudiantes en una escuela democrática, una vez realizado el análisis de la información recogida en las entrevistas, tienen la libertad de elegir asistir a aquellas clases a las cuales quieran ir, hecho que en sí no está exento de ciertos retos y cuya existencia marca uno de los rasgos característicos de estas escuelas. Además de esto, tienen la posibilidad de participar en todos aquellos mecanismos de participación que las escuelas ponen en práctica, teniendo voz y voto en la toma de decisiones de los asuntos que les afectan diariamente. Por lo tanto, la toma de decisiones marca las vivencias de los estudiantes en su día a día en todos los niveles, desde lo académico a lo social. La parte social se explicará en el siguiente apartado, el de participación.

Elegir no es una cuestión fácil en general, y para los estudiantes hacerlo sobre temas académicos puede resultar todo un reto. El hecho de ser activos y autónomos en su día a día puede revelar ciertas dificultades, pues se encuentran ante un campo amplio de posibilidades que requerirá de experiencia para poder aprovechar al máximo lo que las escuelas democráticas les ofrecen. Existen ciertas características del alumnado que hacen que sea más fácil o no el desarrollarse satisfactoriamente en estos ambientes. Son varias las características que las informantes comentan entre las cuales destacan la edad, la antigüedad en el centro, algunos rasgos de la propia personalidad del alumnado y las anteriores experiencias escolares del mismo.

Así pues, Cristina Sánchez nos lo relata así, “hay unos que lo aprovechan y otros que se atascan”. A veces cuando tienes muchas posibilidades cuesta elegir”. Un factor determinante de los anteriormente mencionados parece ser el tiempo que un determinado alumno/a lleve en la escuela, puesto que se requiere de un tiempo para explorar y para entender las dinámicas que se producen. Montse Mejía menciona la importancia del “aburrimento” en este proceso de adaptación, pues permite al estudiante conectar consigo mismo para poder posteriormente integrarse en el grupo. Deben sentirse bien interiormente para estar mejor a nivel social. Conectar con los intereses y con la motivación interna facilita enormemente la experiencia escolar en este tipo de centros y no es algo que sea fácil ni rápido en algunos casos. Este periodo de aburrimento permite explorar distintos

ámbitos de la escuela para finalmente acudir, en algunos casos, a las clases con una mayor motivación.

Montse Mejía también apunta que “cuesta trabajo como niño adaptarte al sistema y más si traes alguna secuela del sistema normal, el sistema público” . Las experiencias previas condicionan fuertemente el carácter de los estudiantes en lo que respecta su relación con la institución educativa, lo cual no ocurre con estudiantes que llevan tiempo en este tipo de escuelas, especialmente si entraron en los primeros cursos y “crecen con el sistema”. Para los nuevos estudiantes la escuela Summerhill pone a su disposición algo que podríamos denominar y que Montse Mejía llama “hermano grande”, un estudiante mayor encargado de mostrar al estudiante nuevo el funcionamiento de la escuela durante un periodo de tiempo.

La toma de decisiones constante y la participación acaban por desarrollar un alto grado de responsabilidad por parte de los estudiantes. Esto es algo que relatan las tres informantes. Para Cristina Sánchez existen algunas dificultades con respecto al desarrollo de la responsabilidad por parte de los estudiantes. Partiendo del hecho de que si que los considera responsables, y teniendo en cuenta la edad de su alumnado, relata alguna “contra”, ya que “las decisiones varían mucho dependiendo del momento”, ya que a veces sus estudiantes están, a veces, más en el “aquí y ahora”, lo cual dificulta el hecho de encontrar el delicado “equilibrio para que una idea se haga”, de que la planificación necesaria un proyecto sea una realidad y estos no decaigan con el tiempo o sea necesario “ir detrás” de los alumnos como si sus proyectos fuesen una “obligación” cuando es algo que ellos han elegido previamente. Ante esto la escuela tiene unos formularios de “Compromiso de Proyectos” como método para formalizar un acuerdo profesor/a-estudiante ante la realización de un determinado proyecto. Además de esto puntualiza Cristina Sánchez que en estos procesos todo “se habla” y que si algo no sale “no pasa nada”, será necesaria hablar sobre los posibles motivos, ya sea porque la motivación ha decaído o por cualquier otro motivo. Se llevan a cabo autoevaluaciones después de cada proyecto, en las cuales se pueden reflejar aspectos del proceso y propuestas para mejorar posibles proyectos. El estudiante aquí va mejorando y adquiriendo herramientas que le servirán para futuros proyectos. También en Summerhill se da el caso de que estudiantes que habían decidido cursar una determinada materia o embarcarse en un proyecto decidan replantearse su decisión. Montse Mejía cuenta que en su clase de español para los más mayores tenía dos alumnas y ahora solo tiene una. Estos movimientos siempre se apoyan en el “entendimiento por ambas partes”⁴⁹.

⁴⁹

A nivel académico es inevitable la comparación del nivel que obtienen los estudiantes de estas escuelas con el nivel que consiguen, en principio, los estudiantes en escuelas de pedagogía tradicional. Cristina Sánchez apunta la existencia de un cierto “desfase” en la comparación de los supuestos niveles académico de ambos grupos, siempre en términos generales. En particular, comenta que los estudiantes de escuelas democráticas “aprenden a leer un poco más tarde”, pero justifica este hecho afirmando que mejora el posterior rendimiento, ya que su conquista “no es porque ahora toca, es porque quiero”, haciendo alusión a la posible interpretación un estudiante. También afirma que “saben más de lo que piensan que saben”, y podríamos añadir que esto también puede ser resultado del modo tradicional que los adultos tenemos interiorizado sobre cómo evaluar la posesión o no de un determinado conocimiento, destreza o aptitud. El grado de motivación de los estudiantes es en general más alto en relación a contenidos curriculares por el hecho de haber decidido asistir a las clases. Un aspecto destacado por Cristina Sánchez es que a “nivel personal” los estudiantes tienen un alto grado de “madurez”.

Por último, existen algunas alusiones en lo que respecta al futuro de los estudiantes de escuelas democráticas. En Summerhill los estudiantes a partir de los 13 años cuentan con un tutor que les acompaña en la configuración de un plan para posibles futuras trayectorias académicas o profesionales, de modo que los estudiantes puedan ser conscientes, con la mayor “claridad posible, de lo que necesitan para lo que quieren”, ya que, y esto también lo comenta Andresa Prata, es difícil poder realizar una carrera en ciencias si nunca acudes a clase de ciencias ni de matemáticas. Esto siempre es realizado desde la mayor comprensión y respeto por las decisiones de los estudiantes. Cristina Sánchez afirma que muchas veces, personas de su entorno le formulan la pregunta sobre qué será de estos estudiantes cuando pasen a otros lugares de formación que funcionan de un modo totalmente distinto a la escuela democrática. Ella les responde que no los privaría de vivir una experiencia así por un hipotético “¿y si...?”, seguramente porque el futuro es algo difícil de conocer a ciencia cierta.

3.2.4. Participación de los estudiantes.

Uno de los rasgos distintivos de las escuelas democráticas es sin duda la participación de los estudiantes en la gestión de la escuela. A través de las entrevistas realizadas hemos obtenido una gran cantidad de información que nos permite tener una idea bastante aproximada sobre la realidad de los mecanismos de participación y sobre cómo son vividos por parte del profesorado.

En ambas escuelas estudiadas, y en la totalidad de escuelas democráticas, la asamblea general tiene un papel determinante en la vida de la escuela. Según Andresa, en Summerhill, “el *meeting* es el corazón de la escuela” y para Cristina Sánchez, en Los niños del mango es la “oportunidad”, “de decidir si se quiere cambiar algo, proponer cosas”. Estas asambleas generales, que en Summerhill se conocen como *school meeting* y en Los niños del mango como Círculo, son reuniones que se producen semanalmente en las cuales tanto profesorado como estudiantes debaten temas de interés para el conjunto de la escuela, proponen soluciones y toman decisiones sobre acciones concretas a llevar a cabo. Son momentos caracterizados por el diálogo entre todas las partes y están dinamizados por estudiantes en la gran mayoría de los casos. En Summerhill este papel lo ocupa un *chairman* y además existe un secretario/a que se encarga de tomar acta, registrando por escrito todo lo acontecido durante la asamblea. En Los niños del Mango se encargan dos responsables y un tercero que debe escribir lo que vaya tratando. En las dos escuelas las personas que estén interesadas en ejercer dichos cargos deben postularse previamente y ser elegidos por el resto de la asamblea, por votación, en Summerhill, además, deben recibir una formación impartida por Zoe Readhead, directora de la escuela.

En estas asambleas, estas personas responsables se encargan de “todo” durante la reunión: de mantener el orden (puede ser algo “rígido”), de gestionar los turnos de palabra, de recopilar las propuestas, etc. Durante la asamblea en Summerhill, Montse comenta que el *chairman* tiene el “poder totalitario” mientras dura la reunión, aunque estará controlado por el resto de participantes, ya que si se actúa de una modo incorrecto el resto protestará, “si hace algo rarísimo, todo el mundo va a levantar la mano y decir, ¿estás loco?”. En Summerhill consta de dos partes, una primera de “anuncios”, en la que se informa de las novedades que puedan ser introducidas en la escuela, ya sea un proyecto, un evento, etc., y una segunda parte en la que se llevan a cabo los “casos”. Esta parte a vez se divide en dos, una de temática “general” o y otra para casos “judiciales”. El mecanismo siempre es el mismo, se explica la temática, surgen propuestas y por último se vota. En Los Niños del Mango no existe una diferenciación, simplemente se van proponiendo los asuntos, se tratan y se toma alguna decisión.

La toma de decisiones se lleva a cabo, en ambos casos, por votación directa, dentro de la concepción de democracia participativa, siendo elegidas las propuestas que obtienen una mayoría simple. El “adulto es uno más”, “su palabra es igual” a la de los estudiantes, y en la toma de decisiones su voto también, “está al mismo nivel”, una persona, un voto.

En la asamblea se tratan y deciden multitud de temas, entre los que destacan las “reglas”, las “leyes del cole” o “si estas se pueden cambiar” o añadir alguna nueva. Los temas tienen más que ver con la vida social, asuntos “puro de vida” y tanto académicos. También se decide qué hacer en el caso de que una persona no haya respetado alguna regla, aplicando en el caso que fuera necesario “multas”, en el caso de Summerhill, o consecuencias, en el caso de Los Niños del Mango. Andresa Prata explica que una multa “puede ser cualquier cosa”, “puede ser que una persona no pueda estar en un espacio por un tiempo, o que una no pueda hablar con otra por un tiempo”, etc. También pueden ser monetarias. Todo dependerá de lo que se decida durante la asamblea, tras dialogar sobre la cuestión, “puedes ser creativo con las multas y sugerir cualquier cosa”. Algunas pueden ser “muy fuertes”, como en el caso de que se detecten comportamientos cercanos al *bullying* por parte de alguna persona, y siempre es posible recurrir.

Para Cristina Sánchez, los estudiantes “viven como algo normal” este tipo de formas de participación, habiendo algunos “más implicados”, que la “entienden más”, mientras que a otros “les interesa menos”. Para ella “está bien que vayan”.

En Summerhill, “el *meeting* no es obligatorio, a no ser que tengas algún caso”. Los estudiantes no tienen por qué ir a las asambleas, siempre y cuando no estén involucrados en algún asunto que sea tratado. Los adultos en cambio sí que acuden, “se espera que vayan” como parte de su función en la escuela, para estar al tanto de todo lo que está ocurriendo. Cristina Sánchez rememora su experiencia con los Círculos y afirma que ha habido momentos en los que “no iban todos”, momento en los que por alguna razón la participación era menor, ante lo que ella concluye que es necesario un cierto “*click*” en los estudiantes, una comprensión profundamente sobre cuál es el significado y el fin de los procesos de participación en la escuela, lo cual puede requerir un tiempo y tener distintas fases. Los estudiantes deben llegar a la conclusión de que “si yo propongo cosas, esas cosas pasan”, “sirve para algo”.

En los tres casos se destacan las intervenciones de los estudiantes más pequeños y ven que este modo de proceder siempre tiende hacia la consecución de un “bien común de la escuela, no se toman las decisiones a la ligera”. Esto no quita que existan temas complicados, que cuesta manejar y llegar al mejor consenso posible y que afectan a la convivencia. Estos temas son también relatados por las tres informantes. En el caso de Summerhill, el uso de dispositivos electrónicos en la escuela supone un “tema caliente”. Montse Mejía se plantea con respecto a esto, “¿es mucho

tiempo lo que estamos dejando a los chiquitos jugar a la compu?”. En Los Niños del Mango Cristina Sánchez relata un asunto relacionado con el uso de unas colchonetas en el espacio, que al principio estaban a libre disposición y, debido a problemas de ruido, se decidió retirarlas del espacio. Esta fue una decisión que, según explica, iba en cierta manera en contra de los intereses individuales, ya que disfrutaban con ellas, pero a favor de un bien colectivo. Estas situaciones nos hacen ver que existe un delicado equilibrio entre los planos individual y colectivo fuertemente visible en estas escuelas.

A pesar de las dificultades, se considera que los estudiantes son muy responsables en lo que respecta a las decisiones que se toman, argumentando que “nosotros hacemos las leyes (y también las consecuencias)”. Se puede apreciar especialmente este alto grado de responsabilidad e identificación con la escuela cuando algo sucede o alguien hace algo que va “en contra de la escuela, contra la filosofía, ya que a ellos les gusta mucho”.

Además de la asamblea, existen otras formas de participación en las escuelas democráticas, que definen su día día. Las tres informante nos relatan su experiencia en relación a las mismas.

En Summerhill, tienen un enorme peso los comités, donde pequeños grupos de personas, principalmente estudiantes, que se postulan voluntariamente, se responsabilizan de una parte de la vida social de la escuela. Andresa Prata y Montse Mejía nos explican con detalle el funcionamiento y la finalidad de los principales comités de la escuela. Es posible crear un comité en cualquier momento y sobre cualquier temática, existen “comités para todo” y “los alumnos lo llevan casi todo”. Las personas interesadas deben primero preguntar a todos los miembros de la comunidad para saber quién quiere participar, después deben llevar su idea a la asamblea y que ésta la apruebe. El hecho de crear y participar en comité, como dice Andresa Prata, da “mucho trabajo” pero también puede ser “divertido” y sin duda es una forma de participación muy importante en la escuela. El funcionamiento de los comités está regido por una serie de normas, debe de haber una persona responsable y su duración dependerá del objetivo de cada comité, donde algunos pueden extenderse durante varios trimestres. Principales comités en Summerhill:

- Los *bed officers* son los encargados de levantar a los niños y las niñas por la mañana. A las 8.30 deben de estar todos fuera de sus camas. También se encargan de que a las 10 de la noche todos están acostados. Deben tener más de 13 años. Tienen “mucha participación”. También controlan si algún niño se escapa por la noche y si se respetan los horarios acordados.
- Los *ombudsman* se encargan de la resolución de conflictos. Si un profesor tiene problemas

con algún estudiante es este comité el encargado de resolverlo. Deben tener 13 años y haber estado en la escuela mínimo 2 años. Está formado por entre 10 y 14 personas.

- El comité de visitas se encarga de recibir a los visitantes, hacer un recorrido por la escuela seguido de una conversación en la cual los estudiantes explican el funcionamiento de la escuela.
- Comité encargado de la Semana de Escuelas Internacionales. Este grupo se encarga de la organización de la semana en la cual vienen escuelas internacionales, alumnos y profesores, y pasan 5 días en la escuela.
- Fiestas. Hay dos comités: el *bar*, encargado de organizar eventos en los que se venden cosas o se pasan películas, entre otras cosas, con el fin de recaudar fondos para las fiestas. El otro comité se encarga de la decoración de las fiestas y de la música.
- Otro comité se encarga de recoger el dinero de las multas, que se realiza los sábados.
- Existe un comité para temas de seguridad en la escuela.

En Los niños del mango también se crean pequeños grupos autónomos en función de las necesidades que vayan surgiendo en el día a día de la escuela. Estos grupos se denominan Círculos y existen diferentes tipos:

- Círculo de problemas: Son círculos que se crean para resolver conflictos, en el momento, cuando las partes implicadas no son capaces de hallar una solución. Pueden participar aquellos estudiantes y adultos que estén cerca y puedan ayudar con la resolución. Dejan de hacer lo que están haciendo y se ponen en círculo en el lugar del conflicto. A través del diálogo se trata de llegar a una solución.
- En primaria, cada lunes se reúnen para organizar la semana. Pueden surgir talleres nuevos, proyectos, o simplemente tratar algún tema de organización si fuese necesario. En función de las inquietudes, intereses o motivaciones del alumnado, pueden surgir determinados Círculos temáticos, que serán grupos de trabajo que se mantendrán durante un tiempo, dependiendo del funcionamiento del mismo. Un ejemplo es el Círculo de Electricidad, que surgió por el interés de algunos estudiantes en temas de electricidad y este pasó a ser parte del horario semanal.
- En infantil, los lunes realizan un Círculo de Talleres, en el cual se deciden los talleres que se llevarán a cabo durante la semana en función de las propuestas de los estudiantes presentes. También para esta etapa se realiza un círculo por las mañanas en el que se explica lo que hay previsto para ese día y si hay alguna otra propuesta o idea.

En lo que respecta a los mecanismos de participación de ambas escuelas esto ha sido lo extraído

del análisis de las entrevistas.

3.2.5. Otros comentarios sobre la participación.

Existen otros temas que consideramos importante destacar además de lo expuesto hasta ahora.

En lo que respecta a participación en general, parece que en las escuelas democráticas, o al menos en estas, se tiene también muy en cuenta la voz del profesorado en lo que respecta a su labor y a las decisiones que afectan a esta. Cristina Sánchez comenta que siempre se ha sentido “escuchada” y “apoyada”, y que las decisiones que se toman se hacen por “consenso”. “Se consulta todo” al alumnado, y también la voz del profesorado es tenida muy en cuenta.

Por último, no se han registrado comentarios sobre participación de padres y madres en ninguna de las entrevistas realizadas.

3.3. Conclusiones.

Tras el análisis de las entrevistas realizadas, a continuación se exponen las principales conclusiones a las que hemos llegado.

Según la información aportada por nuestras informantes, es importante destacar que el profesorado que decide formar parte de una escuela democrática y que consigue ocupar un puesto en la misma, posee unas características previas, marcadas por su trayectoria anterior.

En todos los casos podemos ver que ya existía un interés previo por planteamientos alternativos en educación, hecho que produce una búsqueda y un período de formación e investigación constantes en este ámbito por parte de este profesorado. Es, por lo tanto, un profesorado que no está de acuerdo con los postulados ofrecidos desde la idea de escuela tradicional y que por lo tanto persigue profundizar y realizarse profesionalmente en ambientes alternativos. Dentro de la pedagogía alternativa, parece que los planteamientos de educación democrática son los que más han interesado previamente al profesorado que actualmente forma parte del equipo de una escuela democrática. Este profesorado muestra este grado de interés, entre otras cosas, por el hecho de haberse desplazado muchos kilómetros, incluso cambiado de país, para pasar a formar parte de una

escuela democrática, compensando el alejamiento de sus lugares de residencia y de sus círculos más cercanos, con el hecho de desarrollar sus objetivos profesionales.

El descontento con los modelos tradicionales en educación no sólo proviene de estos esfuerzos para formar parte de una escuela democrática, sino también por los intentos constatados de aplicar metodologías alternativas y democráticas en ambientes que no lo son, lo cual también ha sido narrado por las informantes.

Estos hechos, desde nuestro punto de vista, determinan en la construcción y desarrollo de la cultura escolar que se vive en una escuela democrática. Se puede constatar que para llegar a la comprensión de esta dinámica de funcionamiento, es necesario un tiempo y un proceso de aprendizaje. El profesorado que llega a este tipo de centros debe preverlo, y aún así, necesitará de un tiempo para interiorizarlo y normalizarlo.

Hemos podido constatar que se viven un enorme cambio en lo que al rol del profesorado se refiere en relación al llevado a cabo en una escuela tradicional. Las informantes resaltan el hecho de que la realidad en la que se encuentran en la escuela democrática difiere de sus anteriores experiencias y representaciones de lo que se espera que un profesor/a realice. Sin abandonar su rol como profesor/a, con la responsabilidad y las funciones que esto conlleva, es sobre todo al nivel de relaciones con el alumnado donde más diferencias se pueden encontrar. Esta relación adquiere un matiz de cercanía, de confianza y muy próximo a la amistad. El profesorado no se encarga de controlar lo que sus alumnos hacen o no, ni de juzgar esto, de hecho se persigue que estos sean autónomos y sepan tomar decisiones en su día a día.

La concentración del poder no se encuentra acaparada exclusivamente en el profesorado, sino que este es repartido por igual entre alumnado, profesorado y demás miembros de la comunidad educativa. Esto es un factor determinante en la experiencia en una escuela democrática y que repercute en múltiples aspectos.

El profesorado se encuentra en un papel no falto de retos. Su función en el aula es la de seguir al alumno, llevando a cabo el ideal participativo en los asuntos puramente académicos. Debe ser capaz de recoger lo que su alumnado aporta y con eso crear, juntos, el terreno sobre el que trabajar en las distintas actividades que se llevan a cabo en el aula. Esto supone en cierta manera dar un paso atrás, pero al mismo tiempo exige ser muy activo a la hora de encontrar la fórmula ideal para cada

alumnado. Hablamos pues de una atención y un seguimiento más individualizado, siguiendo la idea del fundador de Summerhill, A.S. Neill, de que la escuela debe adaptarse al estudiante y no al revés. Existen aspectos técnicos que si dudan pueden exigir nuevos planteamientos y un continuo autocuestionamiento sobre la propia práctica. Estos temas pueden ser los registros, las evaluaciones, la búsqueda de evidencias, la planificación, etc. Todos estos aspectos técnicos, además, constituyen un reto añadido por el hecho de que el alumnado elija o no acudir a las clases, no sabiendo el profesorado a ciencia cierta con cuántos alumnos y con qué alumnos contará en sus clases. Este aspecto cambia conforme el alumnado va creciendo y empieza a comprometerse con unas determinadas clases y actividades, pero aun aquí esta situación puede cambiar. El hecho de que los alumnos vayan a clase o no no es problemático en sí, ya que también favorece la innovación y el cambio y las rutinas diarias.

Otro aspecto positivo en lo que respecta a la labor docente es que el alumnado que acude a las clases lo hace por decisión propia, lo cual se relaciona directamente con la motivación que tiene ante los retos académicos lo que, unido al hecho de que en general las clases no suelen ser muy numerosas, constituye un factor positivo en el desarrollo de las clases. En general, las tres informantes califica como positiva y gratificante su experiencia como profesorado en una escuela democrática, a pesar de los retos mencionados.

Para el alumnado de una escuela democrática también supone todo un proceso el adaptarse a la dinámica interna. Su día a día está marcado por la toma de decisiones continua, lo cual no es algo que se aprenda fácilmente y puede presentar ciertos retos y dificultades. Algunos alumnos pasan por fases de aburrimiento, lo que se considera normal dentro del proceso de encontrarse con uno mismo y con el grupo en el se encuentra. También puede costarles trabajo el hecho de comprometerse con las decisiones que toman, sobre todo al principio de sus experiencia, tanto en lo académico como en lo social. Existen algunas características del alumnado que influyen en este proceso como son la edad, la antigüedad en la escuela, las experiencias escolares previas y la propia personalidad. En general acaban por adaptarse al sistema y explotar las posibilidades de crecimiento que este ofrece. En general, la experiencia es positiva, quizás alcanzan los objetivos curriculares en edades algo posteriores en comparación con lo que ocurre en el sistema tradicional, pero esto es compensado con una mayor madurez y autoconocimiento.

La participación de los estudiantes tiene un papel central en este tipo de escuelas. Los estudiantes tienen voz y voto en la mayoría decisiones de asuntos que les afectan en su día día.

En las escuelas estudiadas, y en las escuelas democráticas en general, existen mecanismos concretos a través de los cuales se llevan a cabo los procesos de participación de los estudiantes. En ellos, tanto profesores como alumnado se encuentran en igualdad de condiciones, teniendo su palabra el mismo peso.

En ambas escuelas la asamblea general constituye en corazón de las mismas. A través de ella se tratan los temas importantes, propuestos por todos los participantes, se toman las decisiones pertinentes, a través del voto, y se planean las acciones a llevar a cabo. En ella se crean y modifican las leyes y normas que rigen el funcionamiento de la escuela, además de las sanciones correspondientes ante cualquier posible infracción. Estos procesos están caracterizados por el respeto y el diálogo, y siempre dirigiendo los esfuerzos hacia la consecución de un bien común.

Además de esta asamblea, existen otros mecanismos, más centrados en aspectos concretos del día a día. En el caso de Los Niños del Mango, se crean Círculos en relación a temas de interés o proyectos. En Summerhill, existen múltiples comités que se encargan de áreas específicas de la escuela. El funcionamiento de estas formas de participación es el mismo que el de la asamblea general.

Existen personas, normalmente estudiantes que se postulan para ocupar puestos de responsabilidad en estos mecanismo de participación, que deberán ser elegidos mediante el voto del resto de participantes.

La convivencia en una escuela no es un asunto exento de dificultades y problemáticas concretas. En las entrevistas realizadas se han expuesto algunos temas que a día de hoy plantean retos, pero en general los procesos de participación desarrollan una alto grado de responsabilidad en los estudiantes, y se genera un clima de convivencia muy bueno en las escuelas, caracterizado por el cuidado y al apoyo mutuo, como si de una gran familia se tratase.

Como conclusión final, podemos afirmar que la democracia y la participación en las escuelas democráticas constituyen un forma de vida, algo que se haya inmerso en cada rincón de las escuelas. Esos proceso también producen dificultades y retos pero en general esta filosofía de escuela aporta grandes beneficios en la vida de los estudiantes.

Podemos concluir además que se han conseguido los objetivos planteados en la investigación,

ya que las entrevistas realizadas y analizadas nos aproximan a las vivencias del profesorado en relación a la participación de los estudiantes en una escuelas democrática, dando de esta forma voz a personas concretas en los contextos en los que participan a diario. Además, nos han aproximado a los aspectos que el profesorado considera relevante con respecto a esto y hemos profundizado en el conocimiento de los procesos concretos de participación de los estudiantes en las escuelas democráticas, algo de gran relevancia para el conocimiento educativo en general.

4. Discusión.

Los testimonios procedentes de las personas que se encuentran inmersas en este tipo de fenómenos sociales poseen un enorme valor en lo que supone avanzar en la comprensión de los mismos. Como hemos podido comprobar, es necesario que los postulados teóricos se encuentren acompañados de las vivencias de sus protagonistas para así obtener conocimientos más sólidos y ampliar y completar tales postulados. En nuestro caso hemos partido de un interrogante inicial, ¿qué es una escuela democrática?, nacido de una inquietud fruto de la propia experiencia y de una necesidad por encontrar respuestas. En un nivel de accesibilidad, los relatos de vivencias directas, de historias de vida, consiguen aproximar y hacer sentir cómo estas son vividas, ya que un informante no solo se expresa con palabras, sino que utiliza todo su ser cuando realiza descripciones. Esto puede ser de un potencial enorme para hacer que las ideas de educación democrática, en nuestro caso, resulten más accesibles y puedan ser difundidas por múltiples canales, en combinación con otros tipos de estudios.

Tras la revisión histórica y teórica realizada en la segunda parte de este trabajo se ha conseguido desarrollar una definición de lo que es una escuela democrática y se ha profundizado en sus características principales. La participación de los estudiantes en multitud de asuntos caracteriza a este tipo de centros y hemos considerado oportuno explorar cómo es vivido esto desde el punto de vista de los profesionales que conviven con estudiantes en las escuelas democráticas. Es necesario resaltar que no se han encontrado muchas alusiones en la bibliografía sobre los principales retos y desafíos que este tipo de centros presentan en su día a día. Los testimonios de las informantes nos han aproximado también hacia este tipo de aspectos.

Podemos considerar que hemos conseguido cumplir los objetivos generales y específicos planteados para este trabajo, pero, sin duda, este se muestra insuficiente si nuestra intención es sacar

a la luz la esencia misma de las escuelas democráticas. Para conseguir esto sería necesaria la continuación del trabajo de investigación. Hemos tenido en cuenta las visiones del profesorado, pero este es solo uno de los protagonistas de las escuelas democráticas. La perspectiva etnosociológica constituye una excelente herramienta para desentrañar los mecanismos de los contextos sociales. Siguiendo con esta aproximación, sería necesario plantear nuevos estudios teniendo como objeto de estudio a los estudiantes, las familias y demás miembros de las comunidades educativas que componen las escuelas democráticas. En un momento inicial se planteó la posibilidad de incluir en este trabajo las voces de los estudiantes, pero por motivos de falta de tiempo esto ha sido imposible de realizar.

Por último, valorando el trabajo realizado, este no supone un punto y final, puesto que el interés se mantienen y tenemos que seguir buscando respuestas. Por lo tanto, este trabajo más que un final supone un punto de partida.

Bibliografía.

- ALE (Asociación para la libre educación).(2009). *Educación en casa día a día*. Tenerife: Editorial Obstore
- Apple, M.W.; Beane, J.A. (2005). *Escuelas democráticas*. Morata, Madrid.
- Appleton, M. (2000). *Autorregulación en la escuela Summerhill*. Murcia, Editorial Cauac.
- Arostegui, J. (2008). La participación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Participación Educativa*, 2, 44–50.
- Baumann, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bertaux, D. (1997). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Ediciones Bellterra, S.L.: Barcelona
- Caballero Cortés, Á., Cárdenas Gómez, J. F., & Valle, J. (2016). La educación para la ciudadanía en la Unión Europea: Perspectivas supranacional y comparada. *Journal of Supranational Policies of Education*, 5, 173–197. <https://doi.org/10.15366/jospoe2016.5>
- Carbonell Sebarroja, J. (2017). *Pedagogías del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro Editorial.
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*, Madrid: Morata
- Dewey J. (1916), *Democracia y educación*. Morata, Madrid.
- Dewey, J. (1959), *El niño y el programa escolar: mi credo pedagógico*. Losada.
- Díaz de Rada, A. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta.
- Domingo Segovia, J. (2000). Escuelas y justicia social: ¿adaptar o acelerar en la era de la información? *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, (14), 181–188. <https://doi.org/10.3916/25334>
- Dundar, S. (2013). Students' participation to the decision-making process as a tool for democratic school. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, 13(2), 867–875.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea
- Feito Alonso, R. (2009), Escuelas democráticas. *Revista de la asociación de sociología de la educación*, 04. 17-33.

- Feito Alonso, R. & López Ruíz, J.I., (Eds). (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona: Hipatia
- Fernández Enguita, M. (2016). La educación en la encrucijada. Fundación Santillana
- Fielding, M. (2018). Democracia radical y la voz del alumnado en escuelas de secundaria. *Voces de La Educación*, 6248, 28–42.
<https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/148>
- Fernández Liria, C.; Fernández Liria, P. y Alegre Zahoero, L. (2007). *Educación para la ciudadanía. Democracia, capitalismo y Estado de Derecho*. Madrid, Akal.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI
- Freire, P. (1998). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI
- García Carpintero, A. A., & Schugurensky, D. (2017). La participación como elemento clave en las escuelas democráticas. *Reflexão e Ação*, 25(2), 65. <https://doi.org/10.17058/rea.v25i2.9884>
- García Gómez, J.R., & Bolívar., A. (Ed.).(2008). *Escuelas para todos. Escuelas democráticas*. Madrid: Escuela
- García Gómez, R. & J Feito Alonso, R. (Eds.) (2007). Proyecto Atlántida. Edicación y cultura democráticas. Recuperado de www.proyecto-atlantida.org
- García Gómez, T. (Sin Fecha). El turno de la educación dominada. *El Nudo en la red* 3, 3-7
- García Gómez, T. (2001). Alternativas pedagógicas y concientización. Recuperado de <http://acervo.paulofreire.org:80/xmlui/handle/7891/399>
- García Gómez, T. (2005). El Valor De La Democracia En La Escuela: Alternativas Pedagógicas. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (46), 27–42.
- García Gómez, T. (2018). Bases del Derecho a la Educación: La Justicia Social y la Democracia. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social (RIEJS)*, 7(1), 159–175.
<https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.008>
- García Pérez, D., & Montero, I. (2017). Propuesta de marco conceptual para la democracia y la participación del alumnado en la escuela, *Revista Brasileira de Educação*, 71, 1-16.
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227175>
- Goiria, M. (2014). *La opción de educar en casa*. Editorial Tirant lo Blanch.

- Gómez García, T. (2011). Rompiendo muros. La educación democrática: proyecto comunal de ciudadanía. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formacion Del Profesorado*, 14(2), 57–69.
- Goodman, P. (2012). *Growing up Absurd*. Nueva York: New York Review of Books.
- Greenberg, D. (2003). *Por fin, libres. Educación democrática en Sudbury Valley School*. Alicante: Marién Fuentes & Javier Herrero.
- Hecht, Y. & Ram. E. (2010). Dialogue in Democratic Education. The Individual in the World, *e-Journal of Alternative Education*, 01, 27-45
- Holt, J. (1976). g. México, Editorial Diana.
- Herreros Gil, J., & Javier. (2016). *Pedagogía libertaria: Evolución histórica y situación actual en España. Un estudio de caso* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada
- Igelmo Zaldívar, J., & Laudo Castillo, X. (2017). Las teorías de la desescolarización y su continuidad en la pedagogía líquida del siglo XXI. *Educacion XXI*, 20(1), 37–56.
<https://doi.org/10.5944/educXX1.11465>
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. Nueva York: Harper and Row.
- Korkmaz , H. (2014). A Delphi Study : The Characteristics of Democratic Schools, *The Journal of Educational Research*, 107, 365–373. <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.823365>
- Laudo Castillo, X., (2010). *La Pedagogía líquida. Fuentes contextuales y doctrinales*. (Tesis Doctoral). Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/2958>
- Laudo Castillo, X. (2011). La hipótesis de la pedagogía postmoderna. Educación, verdad y relativismo. *Ediciones Universidad de Salamanca* (23). 45-68.
- Laudo Castillo, X., (2014). La pedagogía líquida: ¿Imaginario pedagógico o teoría de la educación? *TESI*, 15(4), 19–33.
- Mager, U., & Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, 7(1), 38–61.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.001>
- Moliner, O., Traver, J. A., Ruiz, M. A. y Segarra, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 116-129. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1110>
- Morais, A. M., & Neves, I. P. (2007). A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. *Práxis Educativa*, 2(2), 115–130.

- Moreno-Romero, C. (2018). *Desescolarización democrática para la justicia social. Un Estudio Etnográfico de una Experiencia Pedagógica Libre y Democrática en España* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid
- Neill, A.S. (1963). *Summerhill, un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. México D.F., Fondo de cultura económica.
- Neill, A.S. (1978). *Hijos en libertad*. Buenos Aires, Argentina, Granica Editor.
- Not, L. (1987). El estatuto del co-sujeto en las situaciones pedagógicas. *Educación*, (11), 79-93.
- Peiro, P. E., Ciges, A. S., & Martí, J. T. (2017). La voz del alumnado: Su silencio y la cultura profesionalista. *Educación XXI*, 20(2), 299–318. <https://doi.org/10.5944/educXX1.11940>
- Pericacho Gómez, J. (2016). *Actualidad de la renovación pedagógica*. Editorial Popular: Madrid
- Puelles Benítez, M. D. (2006). *Problemas actuales de política educativa*. Madrid: Morata.
- Reimer, E. (1986). *La escuela ha muerto: alternativas en materia de educación*. Barcelona: Barral Editores.
- Sánchez Palma, M. (2018). Construyendo un aula democrática en Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 92, 55–67.
- Sancho-Gil, J. M. (2018). Innovación y enseñanza. De la “moda” de innovar a la transformación de la práctica docente. *Educação*, 41(1), 12. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29523>
- Santos Guerra, M.A. (2007). *Arte y parte. Desarrollar la democracia en la escuela*. Sevilla: Homo Sapiens.
- Thomson, P., & Holdsworth, R. (2003). Theorizing change in the educational “field”: Re-readings of “student participation” projects. *International Journal of Leadership in Education*, 6(4), 371–391. <https://doi.org/10.1080/1360312032000150751>
- Velasco, H., Díaz de Rada, A. (2009). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.
- Vidal, R. G., Raga, L. G., & Martín, R. L. (2019). Percepciones sobre la escuela democrática en Argentina y España. *Educação e Pesquisa*, 45(0), 1–19. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945188681>
- Vieno, A., Perkins, D. D., Smith, T. M., & Santinello, M. (2005). Democratic school climate and sense of community in school: A multilevel analysis. *American Journal of Community Psychology*, 36(3–4), 327–341. <https://doi.org/10.1007/s10464-005-8629-8>
- Viñao, A. (2003). Sistemas Educativos, Culturas Escolares Y Reformas: Continuidades Y Cambios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5, 118–121. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/155/15550209>
- Wild, R. (1999), *Educación para ser*. Herder Editorial.
- Wild, R. (2011), *Etapas del desarrollo*. Herder Editorial.

Anexos

Anexo 1.

PROPUESTA PARA LA REALIZACIÓN DE ENTREVISTA.

1. PRESENTACIÓN.

Hola, mi nombre es Pablo Campos Cara. Soy estudiante del Máster en Memoria y Crítica de la Educación por la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia) y la Universidad de Alcalá, España. Además de esto, soy cofundador de una pequeña escuela democrática en La Herradura (Almuñécar), en la costa de Granada, España, llamada Los Niños del Mango.

Dentro de los estudios mencionados estoy realizando una pequeña investigación enmarcada dentro del Trabajo Fin de Máster (TFM). La investigación que estoy llevando consta de dos partes, por un lado, un trabajo de investigación de corte teórico con el objetivo de obtener las principales características de las escuelas democráticas, indagando en los principales autores que han escrito sobre este tema y teniendo en cuenta además algunas escuelas y movimientos emblemáticos.

Por otro lado, tengo como objetivo profundizar concretamente en la PARTICIPACIÓN de los estudiantes en tales escuelas, intentado esclarecer aquellos aspectos que suponen especiales retos y desafíos en el día a día en las escuelas.

2. PROPUESTA DE COLABORACIÓN.

Para cumplir con este segundo objetivo me he propuesto realizar una serie de ENTREVISTAS a profesores y profesoras que trabajan actualmente en escuelas democráticas. Por este motivo me dirijo a usted, para saber si existe la posibilidad de llevar a cabo una entrevista vía Skype o a través de cualquier otro medio de comunicación online. Tal entrevista será registrada para su posterior análisis, asegurando en todo momento el anonimato de los/as entrevistados/as.

Si tiene cualquier pregunta no dude en realizarla.

Sin más, espero que sea posible su colaboración,

¡MUCHAS GRACIAS!

Anexo 2.

MODELO DE ENTREVISTA

BLOQUE 1: APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE ESCUELA DEMOCRÁTICA.

Preguntas:

- ¿Podrías definir qué es para ti una escuela democrática?
- ¿Cuáles son sus principales características?

BLOQUE 2: LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN UNA ESCUELA DEMOCRÁTICA.

1. Para qué se participa.

Preguntas:

- ¿Qué significado tiene para ti la participación de los estudiantes en la escuela?
- ¿Cómo de importante (o no) consideras que es la participación de los estudiantes en la escuela?
- ¿Para qué participan los estudiantes en la escuela?
- ¿En qué asuntos concretos pueden los estudiantes participar?
 - **Especial atención en la correspondiente diferenciación entre:**
 - **Asuntos académicos.**
 - **Vida en el centro.**

2. Cómo se participa (Diálogo + Toma de decisiones + Acción).

Preguntas:

- ¿Cómo se lleva a cabo la participación de los estudiantes en el centro?
 - **Explicar los mecanismos formales de participación. Prestar atención a la forma que adquiere la participación: directa o indirecta (mediante representación).**
 - **Explicar otros medios de participación informal.**

2.1. Diálogo.

- ¿Podrías describir cómo transcurren en la práctica estas formas de participación? ¿Cómo se llevan a cabo estos procesos? ¿De qué manera los participantes interactúan?

2.2. *Toma de decisiones.*

- ¿Cómo se llevan a cabo los procesos de toma de decisiones en la escuela?
 - **Explicar a través de qué mecanismos se toman las decisiones, si es mediante consenso o por mayoría simple, y si este mecanismo cambia según el tema a tratar. En el caso de ser así, ¿Quién decide qué mecanismo usar en cada caso?**
- Esta toma de decisiones, ¿a qué niveles de la vida de la vida de los estudiantes afecta?
 - **Recordar aquí la diferenciación sobre los niveles de participación:**
 - **Nivel de aula.**
 - **Nivel de centro.**

2.3. *Acción.*

- ¿Qué acciones se llevan a cabo como resultado de los procesos de participación?
¿Podrías dar ejemplos concretos de tales acciones?
- ¿Cómo de relevantes son estas acciones en la vida de los estudiantes (a nivel de aula y de centro)?

BLOQUE 3: RETOS QUE PLANTEA LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES.

- En este apartado pretendemos aproximarnos a aquellos aspectos de la participación de los estudiantes que puedan plantear retos y desafíos al profesorado de las escuelas estudiadas.

3.1. *Rol: Profesorado vs. Estudiantes.*

- ¿Cuál es el papel de los estudiantes en los procesos de participación? ¿Y el de los profesores?
- ¿Cómo afecta a tu labor docente? ¿Da más o menos trabajo? ¿Genera otras necesidades?

3.2. *Responsabilidad vs. Libertad.*

- ¿Qué responsabilidades adquieren los estudiantes durante los procesos de participación?
- ¿Es obligatoria la participación para los estudiantes? Tanto si es así como si no, ¿Esto supone alguna dificultad en el día a día en el centro?
- ¿El grado de participación del alumnado afecta en la convivencia en el centro?

3.3. *Formación previa del profesorado.*

- ¿Crees que tu formación como profesor/a te ha preparado lo suficiente a la hora de lidiar con los procesos de participación de los estudiantes?
- ¿Cuál ha sido tu experiencia a la hora de familiarizarte con los modos de participación de tu escuela?
- ¿Crees que en general es fácil para el profesorado realizar su trabajo docente en este tipo de ambientes?
- ¿Cuáles son las características (personales y profesionales) que debe reunir un profesor/a para este tipo de escuelas?
- ¿Cuáles son los principales retos o desafíos que plantea la participación del alumnado?

3.4. *Desarrollo académico y social.*

- En general, ¿De qué manera consideras que afecta la participación de los estudiantes en lo que respecta a su desarrollo académico?
- ¿Y a su desarrollo como ciudadano en sociedad?
- ¿Qué características de los estudiantes afectan más al desarrollo de los procesos participativos? Por ejemplo: edad, tiempo en la escuela, experiencias escolares anteriores, etc, ambiente familiar, nacionalidad, personalidad, etc.

3.5. *Otros.*

- ¿Hay algo más que te gustaría añadir sobre la participación del alumnado?

Anexo 3.

Análisis Entrevista Montse.

La entrevista se ha realizado el día 28 de enero de 2020 a través de videollamada vía whatsapp. Yo me encontraba en La herradura (Granada), España, y la informante, Montse, en la escuela Summerhill en Leiston, Inglaterra. Se ha realizado sin incidencias y la duración ha sido de 1 hora.

Esta entrevista constituye la fase inicial o de exploración dentro del estudio a través de los relatos de vida. El análisis de dicha entrevista nos ofrece una serie de partes o secciones diferenciadas.

Parte 1. Antes de Summerhill.

En esta parte, ante mi petición de contar su historia de vida, Montse cuenta cuáles fueron sus pasos antes de llegar a la escuela. Manifiesta un **interés previo** en todo lo relacionado con metodologías alternativas. Estudió pedagogía en México, en la Universidad Iberoamericana, se interesó por Summerhill pero se quedó con la idea errónea de que la escuela estaba cerrada. Posteriormente, cuatro años después, mientras estudiaba un máster en la Universidad Rey Juan Carlos, en Madrid, descubrió que efectivamente la escuela seguía abierta tras escuchar la presentación de una compañera. Tras esto se puso en contacto con la misma y resultó que tenían una vacante (de *Houseparent*) para trabajar allí. Se postuló para el puesto y destaca que el **proceso de selección no fue el habitual** y constó de varias fases. Las explica con todo detalle.

Primero, no envías un currículum solamente, sino que es necesario también rellenar una aplicación con una serie de preguntas. Una vez pasada esta fase, recibes una llamada y te citan para acudir al centro, donde se llevan a cabo entrevistas, destacando una sesión en la cuál los **estudiantes** les muestran la escuela y le hacen una serie de preguntas. Esta parte es desatacada por parte de Montse. Los estudiantes le preguntaron por diversos temas, incluido **si le molestaba que estos dijeran groserías**. En un primer momento el puesto de trabajo era para ser Houseparent, el adulto encargado del cuidado de un determinado grupo de estudiantes, no como profesor/a. Por este motivo, tuvo conversaciones con el houseparent al que iba a sustituir, con otros tres profesores y tuvo que presenciar una asamblea o School Meeting. En esta parte hace hincapié en que las conversaciones giraban mucho en torno a la importancia de comprender la **filosofía del centro**. La última parte incluye una conversación con Zoe o Will, directora y subdirector del centro respectivamente. Montse destaca que durante todo este proceso la escuela, a través de sus distintos miembros se mostraban muy interesados en que la persona estuviera **preparada para vivir** algo aislada, en un pueblo pequeño y como interna en la escuela.

Parte 2. Houseparent.

Una vez conseguido el puesto de houseparent, Montse explica que necesitó un tiempo para saber exactamente qué es lo que debía hacer. A pesar de contar la escuela con documentos muy detallados sobre las funciones a desempeñar, (emergencias, lavado de ropa, *bed time*, etc.) Montse expresa que al principio incluso se aburría, “no sabía muy bien qué hacer”. Tuvo que vivir un **proceso**, según ella: “**cuesta tiempo entender todo lo que es Summerhill**”. Este *que es Summerhill* también incluye el hecho de que “**profesores y alumnos son iguales**”, por lo que el adulto también puede participar en lo que el colegio ofrece, pudiendo acudir a la carpintería o participando de cualquier otra forma. Durante este periodo confiesa que no entendía el funcionamiento de las asambleas ni de los comités, necesitando al menos dos semanas para comprenderlo.

Parte 3. *Class 1.*

Al final del periodo como houseparent Montse estuvo trabajando también como tutora del Class 1, con niños de entre 5 y 9 años. Iba a quedarse este puesto libre por lo que la directora le propuso que probase ambos puestos por un tiempo y que **eligiera** uno. Al final se quedó con Class 1, por decisión propia.

Parte 4. *Comités.*

Durante la entrevista surgen constantemente alusiones a los comités por lo que propongo profundizar más sobre su funcionamiento. Los comités están formados principalmente por niños y niñas aunque a veces también hay adultos. En palabras de ella “**los alumnos lo llevan casi todo**”, y explica con detalle el funcionamiento de los más importantes. Existen varias normas y la participación es progresiva. Destaca que Summerhill es una “**comunidad abierta**”. Las personas nuevas que empiezan a trabajar no pueden votar ni estar en los comités.

Todo funciona por comités, en los que los estudiantes se postulan y son votados. Existen múltiples comités:

- Los **bed officers** son los encargados de levantar a los niños y las niñas por la mañana. A las 8.30 deben de estar todos fuera de sus camas. También se encargan de que a las 10 de la noche todos estén acostados. Deben tener más de 13 años. Tienen “**mucho participación**”. También controlan si algún niño se escapa por la noche, ante lo cual hay multas que se pagan los sábados.
- Los **ombudsman** se encargan de la resolución de conflictos. Si un profesor tiene problemas con algún estudiante es este comité el encargado de resolverlo. Deben tener 13 años y haber estado en la escuela mínimo 2 años. Está formado por 10 personas.
- El comité de **visitas** se encarga de recibir a los visitantes, hacer un recorrido por la escuela seguido de una conversación en la cual los estudiantes explican el funcionamiento de la escuela.
- Comité encargado de la **semana de escuelas internacionales**. Este grupo se encarga de la organización de la semana en la cual vienen escuelas internacionales, alumnos y profesores, que pasan 5 días en la escuela.
- Fiestas. Hay dos comités: el **bar**, encargado de organizar fiestas en las que se venden cosas o se pasan películas con el fin de recaudar fondos para las fiestas, y otro comité encargado de la decoración de las fiestas.

El funcionamiento de todos los comités está regido por una serie de **normas y reglas**. Para la mayoría los alumnos tienen que tener 13 años o más, y el nivel de participación aumenta de forma progresiva en relación al tiempo que los estudiantes están en la escuela. Los integrantes de los comités muestran un nivel de **responsabilidad** alto. Se puede crear un comité siempre que se quiera, estudiantes o adultos, se ha de preguntar a toda la escuela quién quiere participar.

Parte 5. *Asamblea o School Meeting.*

Montse hace alusión, durante la explicación sobre el funcionamiento de los comités, al pago de multas y la existencia de sanciones, medidas que a veces, dependiendo del caso, se establecen desde los comités o se deciden en la asamblea general o *school meeting*. Es necesario profundizar sobre este asunto, clave para entender la dimensión de la participación en la escuela.

La asamblea se celebra una vez a la semana, y está presidida por un **chairman** o presidente. Este es elegido por votación, se postula para el puesto, debiendo tener como mínimo 13 años, y debe de realizar una formación con Zoe Readhead, la directora de la escuela. El desempeño del puesto puede ser progresivo si así se solicita. En palabras de Montse este cuenta con un “**poder totalitario**” durante la asamblea, con la función de mantener el orden, proponer las votaciones y en general controlar el correcto desarrollo de la asamblea. Además de este puesto, debe de haber un **secretario** que se encarga de transcribir todo lo que se hable. “**Si hace algo rarísimo, todo el mundo va a levantar la mano y decir, ¿estás loco?**”.

Esta asamblea gira principalmente en torno a asuntos “**puro de vida**”, no tanto académicos. Hay una primera parte de **anuncios**, en la cual los participantes pueden compartir propuestas, de las que luego surgen proyectos o acciones concretas. Tras esta parte comienza el momento de “**casos**”, momento en el que los participantes presentan aquellos asuntos a la asamblea que requieren de algún tratamiento, ya sean tanto casos que afectan a lo colectivo, **generales**, como de conflictos entre dos personas, **personales**.

En el caso de que una persona sea nombrada en algún caso, es obligatorio que se presente ante la asamblea. La norma es que es necesario avisarle antes de que va a recibir un caso. En el caso de no ser avisados para un caso, los estudiantes no están obligados a asistir a las asambleas. Los más mayores suelen asistir, los pequeños menos, y se intenta que escuchen los casos aunque no sea directamente con ellos, sus intervenciones son muy interesantes, “**se nos olvida a veces lo básico**”.

En la actualidad existe un **tema “caliente”** en la escuela. Este es el uso o no por parte de los estudiantes de dispositivos electrónicos, más concretamente la regulación de su uso. Ahora mismo pueden usar estos dispositivos desde las tres (antes solo para temas académicos) hasta las 6, de 6 a 7, hora de comer, no pueden utilizarlos y después pueden hasta la hora de acostarse. Según ella, “**¿es mucho tiempo lo que estamos dejado a los chiquitos jugar a la compu?**” Según Montse, los adultos quieren “**diversidad**” en lo que a las actividades de los estudiantes se refiere. En sus palabras, si estuvieran todo el día jugando en el exterior no habría ningún problema, pero con el uso de estos dispositivos parece que el asunto es más complicado.

Existen ciertos asuntos durante la asamblea que se decide su tratamiento en reuniones posteriores, puesto que su contenido puede desbordar el tiempo de duración previsto, que suele ser de 1 hora, o porque el tema es de interés para un número más reducido de participantes. “**Que todo el mundo hable, hable, hable**”.

En lo que respecta a temas académicos, Montse destaca que las decisiones se llevan a cabo principalmente en las juntas de profesores. Existe bastante **flexibilidad** en los temas académicos, donde la mayoría de decisiones, como la promoción de los alumnos, está en manos del profesorado, aunque escuchando siempre a los estudiantes. En este caso el criterio suele ser la edad. “**Es bueno ser el chiquito en los grandes y el grande en los pequeños**”. La **escucha a los estudiantes** es un tema central que Montse comenta en repetidas ocasiones, también en el tema de la contratación de nuevo personal la opinión de los estudiantes es tenida en cuenta.

Parte 6. Libertad.

“**Lo único obligatorio en Summerhill es el simulacro de incendios**”.

Tienen una piscina para el verano y el socorrista es el que pone las reglas, “**ahí sí que no hay democracia, por la parte de seguridad**”. “**Esa parte tampoco es democrática**”.

Parte 7. Nivel aula.

En la siguiente parte de las entrevista propongo profundizar más sobre temas más específicamente académicos, en concreto sobre como lleva el día a día Montse a nivel de aula. Puesto que su grupo de estudiantes es numeroso, en torno a 20 alumnos/as, y de diferentes edades, desde los 6 hasta los 9 aproximadamente, ha decidido separarlos en dos grupos, en función de edad y nivel. De este modo cuenta que le es más fácil trabajar con cada alumno satisfaciendo sus necesidades académicas. Cada día se llevan cabo clases, organizadas en un horario, en las que se tratan diferentes áreas, habiendo clase de matemáticas, inglés, música, arte, carpintería, etc. Al ser pequeños, la primera clase siempre es con ella, y se suele empezar con un cuento, o una historia. Ella les recuerda a cada unos lo que tienen en el día. El modo en el que organiza sus clases depende de si los alumnos van a asistir o no. Ella cuenta con una programación con multitud de actividades y proyectos, y les pregunta a sus alumnos, “¿**Alguien quiere ahorita...**?” y la clase que toque “**en ese momento**”. Entonces los estudiantes deciden si acuden a dicha clase o no. Son decisiones que se toman en el momento. Ella prefiere tener clases de “**4 alumnos máximo**”, como máximo 6, y es lo que suele tener, el resto se dedica a otras actividades. Con respecto a esta forma de organización en torno a la toma de decisiones explica que no funciona así con otros grupos de edad. Los más mayores, Class 2 y en adelante, cuentan con horarios personalizados, elaborados por ellos mismos en colaboración con los profesores, donde eligen aquellas clases a las que acudirán. Esta selección se realiza al principio de cada trimestre y se va revisando. La regla es: “**Si tu no vas a clase tres veces el profesor tiene el derecho de darle esa hora a alguien más o a hacer lo que el quiera con esa hora**”. “**Los niños la mantienen bastante bien**”.

Esta forma en la cual los alumnos eligen en el momento combinado con el hecho de no estar obligados a asistir a clase me crea una serie de cuestiones como por ejemplo: ¿Cómo se sienten los profesores por el hecho de que sus alumnos no acuden a sus clases? O ¿Cómo afecta esto a la organización y el seguimiento? Con respecto a esto último, Montse lleva a cabo un registro diario de lo que hace cada estudiante, haya acudido o no a clase ese día, sobre todo en matemáticas e inglés. Los alumnos que deciden no ir a clase no pueden contar con la ayuda de Montse en ese momento, deben ser capaces de hacer lo que se propongan solos.

El relación a eso a estas posibles dificultades, Montse hace alusión al tipo de relación de se establece en ella escuela entre profesores y alumnos, definiendo estas relaciones como cercanas, donde “**hay mucha confianza**” entre ambas partes, siendo esta una relación casi de “**amistad**”. El profesor no se toma a lo personal que los alumnos no vayan a clase y se escuchan los motivos del alumno.

En Summerhill se aceptan niños desde los 5 años hasta los 11, con 12 o 13 pueden intentar matricularse pero ya serían caso excepcionales. Cuando se aceptan cuando son pequeños “**crecen con el sistema**”, cuando llegan mayores no les da tiempo a conocerlo y vivir en el satisfactoriamente, ya que “**cuesta trabajo como niño adaptarte al sistema y más si traes alguna secuela del sistema normal, el sistema público**”. También el idioma puede ser un problema al principio en Summerhill. La escuela cuenta con un *bodysystem* parlo alumnos nuevos, una especie de “**hermano grande**” para estos alumnos cuyo puesto ocupan normalmente niños mayores de forma voluntaria, el cual ayuda en la adaptación de los niños nuevos mostrando el funcionamiento de la escuela.

El hecho de que los alumnos y las alumnas decidan a que clases asisten y el hecho de no estar obligados a asistir los enfrenta a situaciones en las que es necesario aprender a lidiar con el “**aburrimento**”, lo que acaba por producir un mejor **autoconocimiento** y una mejor **integración** a

nivel social. Esto hace que los alumnos que van a clase tengan más **motivación** y rindan mejor y más rápido en cuestiones académicas. Aprenden también por **necesidad**.

El desempeño de Montse ante este modo de concebir y poner en práctica la filosofía educativa de Summerhill supone también retos en lo que respecta a su función como maestra. Nos habla del “**control**”, o más bien del hecho de que ella no tiene el control en el devenir de sus clases, sino que su función es la de “**seguir al alumno**”, lo cual le obliga a ser muy activa, “**si te aburres es tu culpa**”. Ella cuenta con el hecho de que las actividades planeadas que lleva al aula es probable que no se lleven a la práctica, “**si no las quieren hacer no pasa nada**”. Este proceso lo define como **más difícil**, comparándolo que la práctica que se da desde el enfoque de la escuela tradicional, ya que se sigue al alumno, **se le escucha y se crea algo con él**, partiendo de sus intereses e inquietudes. Puede ser más **divertido** también, exige “**ser pro-activo**” y fomenta la autonomía e independencia de los estudiantes, ayudándoles para posteriormente ser capaces de investigar y trabajar por su cuenta, dándoles herramientas.

Parte 8. Responsabilidad.

Ante la cuestión de si los estudiantes son o no responsables, la entrevistada afirma que en general lo son, reconociendo que estos pasan por todas las fases en lo que a responsabilidad se refiere. Me habla de la etapa *gangster age*, en torno a los 10-11 años, en la que los niños/as persiguen ser pillados cuando transgreden las normas, “**están probando límites**”. Los mayores son los que asumen cargos con mayor responsabilidad y de mayor importancia para la comunidad, los cuales les confieren un cierto grado de autoridad.

Me cuenta su primera excursión, en la cual estaba preocupada, y “**acabó pasándose en grande**” y como se sorprendió de “**que los grandes se hacían responsables de los chiquitos**”. Le dijeron “**no, no Montse este no es tu problema, nosotros nos encargamos**”. “**Increíble**”.

Ante las reuniones de los comités, en las que los estudiantes se presentan como voluntarios, el profesorado no anda detrás de que los estudiantes acudan, esto es algo que tiene que surgir de ellos. Afirma haberse sentido confundida ante la edad de algunos estudiantes, debido al hecho de que asumen las responsabilidades de un modo muy maduro.

También cuenta como anécdota que se olvidó de acudir a una reunión de un comité para el que se había presentado voluntariamente, para organizar un viaje a Nueva York con dos alumnas, y describe que este tipo de situaciones ocurren y la comunidad las lleva de un modo cercano, relajado y con confianza, “**¿por qué no viniste?, te necesitábamos**”, “**no es un maestro recordándoles a ellos, todos los involucrados en un proyectos se apoyan**”.

Parte 9. Democracia.

Ante la alusión de si la escuela es democrática y por qué, Montse hace hincapié en el hecho de que todo lo que ocurre en la escuela se les consulta a los estudiantes. “**Se consulta todo**”.

Anexo 4.

Análisis entrevista Cristina.

La entrevista se ha realizado el día 30 de enero de 2020. Ha podido ser realizada en persona, en La Herradura (Granada), España. Se ha realizado sin incidencias y la duración ha sido de 1 hora aproximadamente.

Esta entrevista constituye la fase inicial o de exploración dentro del estudio a través de los relatos de vida. El análisis de dicha entrevista nos ofrece una serie de partes o secciones diferenciadas.

Parte 1. Antes de Los Niños del Mango.

En esta primera parte Cristina me cuenta cual ha sido su **trayectoria previa** antes de llegar a trabajar en Los Niños del Mango. Dice que lleva unos 10 años trabajando en educación, primero trabajando en educación infantil, unos 4 años. Confiesa que no estaba mal, pero necesitaba algo más, por lo que cursó un máster de Psicopedagogía e hizo el grado de educación primaria. Tras esto estuvo trabajando en algunos colegios concertados y sobre esta experiencia dice que no estaba mal pero que sentía que **“necesitaba algo más”, “había algo más”**. Entonces se va a Inglaterra para mejorar su inglés y se dedica a estudiar diferentes enfoques dentro de las llamadas **pedagogías alternativas**, proceso en el cual da con una vacante para trabajar en un centro de estas características, Los Niños del Mango, tras lo cual decide postularse ante esta vacante, enviando acto seguido su currículum al centro. Puesto que es natural de Valladolid, donde residía en ese momento, y el centro se encuentra en La Herradura, en la costa de Granada, a una distancia de unos **“700 kilómetros”**, tras recibir una respuesta positiva por parte del centro, se llevó a cabo una entrevista vía *skype*. Ambas partes estuvieron de acuerdo en concretar la siguiente fase del proceso de selección, que incluía una visita al espacio, para observar su funcionamiento en vivo y así poder tomar una decisión por ambas partes.

Parte 2. Retos.

Pasando a formar parte del equipo de LNM como **profesora de primaria**, en el que lleva 2 años, Cristina habla de los principales **“retos”** que le supuso su adaptación al sistema del dentro. La primera dificultad radica en el hecho de era la **“primera vez que trabajaba en un centro de estas características”**. Dice que esta experiencia le ha llevado a estar en un **“aprender constante”**, obligándose a **“reestructurar la mente todo el rato”**. Dice haber vivido una **“confrontación”** con lo aprendido anteriormente, lo que da como resultado una situación de **“aprendizaje y reto”**.

Profundizando en lo que ella define como **“re-aprender”** hace especial hincapié en el **“papel del adulto”**, el cual le exige un **“aprender a mantenerme en ese nivel” “el que me corresponde”**. Explica que **“estamos acostumbrados a que el profesor es el centro del aula”**. En su caso, afirma que es necesario **“dar un paso atrás”**, y una vez conseguido esto se ve que **“pasan más cosas de las que te imaginas”**. Este situarse en un plano distinto dentro de su rol de profesora lo considera como **“lo que más le ha costado”**.

Profundizando más sobre estos aspectos considera que **“todo es diferente”**, y aquí incluye otros aspectos como la jornada, el día a día, donde **“vienes con una idea y luego la realidad no tiene nada que ver”**. Este choque con la realidad del día a día le obliga a tener que **“adaptarse”**, sin caer en el **“improvisar”**. La estructura de los días, por lo tanto es diferente en comparación con lo

que se entiende que debe ser una jornada escolar desde la óptica de la pedagogía tradicional. La explicación de esta parte aparenta hacerse algo **difícil**. **“Los niños guían”** el día a día, y a continuación explica con más detalle la organización de los días, destacando que cada día hay un espacio para tratar ciertas áreas (números, letras, sociales, ciencias, inglés,...) además de espacios de tiempo dedicados al trabajo personal, teniendo los estudiantes la oportunidad de elegir en qué quieren dedicar su tiempo. Esta información está recogida en una pizarra con las propuestas de cada día. Los niños **“tienen la posibilidad de decidir si dentro de lo que hay quieren formar parte de esas actividades o no, o prefieren hacer otra cosa totalmente diferente”**.

Existen otras dificultades en lo que respecta a este tema, ya que dependiendo de alumno, puede que sea difícil **elegir** y organizarse de acuerdo a sus intereses, **hay unos que lo aprovechan y otros que se atascan”**. **A veces cuando tienes muchas posibilidades cuesta elegir”**. Las características del alumnado por lo tanto también son un factor determinante a la hora de añadir ciertos retos en el desarrollo de la filosofía del proyecto. Entre los factores que añaden dificultad a la organización enumera la **antigüedad** del alumnado, resultándoles más fácil a aquellos alumnos que más tiempo llevan en el centro. Otra característica del alumnado es su **personalidad**, habiendo algunos a los que es más fácil tomar decisiones que a otros, y por supuesto la **edad**.

Nombra otra dificultad a la hora de organizar sus clases, siendo esta el no saber a ciencia cierta qué niños va a tener cada día durante el desarrollo de sus clases, **“lo que es más difícil no es que ellos decidan, sino organizarme yo en base a sus decisiones”**. Dificultades a nivel de planificación y organización, aunque, por otro lado, **“los niños que realmente están ahí es porque quieren estar, y eso se nota un montón, fluye todo de otra manera que cuando están obligados”**, esto para ella es un **“punto súper positivo”**, **“que haya esa libertad de elegir”**.

Parte 3. Toma de decisiones. El Círculo.

El tema anterior enlaza con el siguiente, ya que los alumnos están constantemente tomando decisiones, desde el ir o no a clase, los proyectos a realizar, el como ocupan su tiempo. Según Cristina los estudiantes **“lo deciden todo”**. Le pido que profundice más en esta cuestión y me cuenta un caso curioso ocurrido en torno al uso de unas colchonetas en el cole. Estas estaban a disposición por libre utilización por parte del alumnado. Tras un tiempo empezaron algunos problemas, la gente se quejaba de que a veces había mucho ruido debido al uso de las colchonetas. Este asunto se llevó al **Círculo** de los viernes, la asamblea semanal que se celebra en la escuela, y después de escuchar diferentes propuestas se llegó a la conclusión de que la mejor solución sería la de retirar las colchonetas. Esto es relatado por Cristina con especial entusiasmo y sorpresa, ya que esta decisión iba en contra, de algún modo, del interés de los niños, ya que disfrutaban enormemente con ellas. Esto es un ejemplo de participación, en la que se expone una de las funciones del Círculo semanal. Profundizando más sobre esto, le pido que me explique en qué consiste este Círculo. Según ella, este supone la **“oportunidad”**, **“de decidir si se quiere cambiar algo, proponer cosas”**. Se hablan los asuntos y se vota, decidiendo por mayoría.

En este aspecto Cristina destaca las intervenciones de los más **“pequeños”**, los cuales a los debates aportando su visión y buenas soluciones ante las problemáticas que van surgiendo. Otro aspecto que destaca es que las soluciones a las que se llega, fruto del diálogo, son consensuadas y acaban por ser representación del **“bien común” de la escuela, no se toman las decisiones a la ligera”**.

En los Círculos el **“adulto es uno más”**, **“su palabra es igual”** a la de los estudiantes, y en la toma de decisiones su voto también, **“está al mismo nivel”**. Describe el papel de este algo así como el de **“mediador”**, puesto que, teniendo en cuenta la edad de los estudiantes, **“son pequeños para tener**

toda la responsabilidad”.

Un aspecto fundamental para comprender el funcionamiento del Círculo es el hecho de este esta dinamizado por dos niños, los llamados “**responsables**”, que suelen ser de los mayores, aunque no siempre. También pueden serlo los más pequeños, la edad en lo que a esto respecta “**no supone un problema**”, “**simplemente que quieran**” hacerlo. Al final de cada Círculo se eligen los responsables para el siguiente, habiéndose estos postulado anteriormente.

Para los estudiantes, la existencia de esta forma de gestionar la escuela “**la viven como algo normal**”, habiendo algunos “**más implicados**”, que la “**entienden más**”, mientras que a otros “**les interesa menos**”.

Rememorando la trayectoria que el Círculo ha tenido durante el tiempo que Cristina lleva en la escuela, afirma que “**es general**”, aunque ha habido momentos en los que el interés por el mismo no ha sido pleno, por lo que “**no iban todos**”. Este es un punto fundamental para comprender la esencia del Círculo y profundizar en sus dinámicas, lo que sin duda también nos habla de las dinámicas de la escuela y sobre los diferentes puntos en la convivencia y la organización sobre los que existen diferentes puntos de vista. Para ella “**está bien que vayan**” y es necesario que les haga un cierto “**click**”, en el sentido de comprender profundamente cual es el significado y el fin de los procesos de participación en la escuela. Esto se puede comprender muy bien con su frase: “**si yo propongo cosas, esas cosas pasan**”, “**sirve para algo**”.

Parte 4. Otras formas de participación.

Además del Círculo de los viernes, existen otros modos de participación de los estudiantes. En el caso de que existan conflictos entre ellos, y en el caso de que fuera necesario por no encontrar soluciones satisfactorias para los implicados, existe la posibilidad de convocar “**círculos de problemas**”, pequeños círculos en los los lo implicados en el conflicto pueden contar con la ayuda de otros estudiantes y adultos con el fin de llegar a las medidas necesarias para resolver el conflicto en cuestión.

Para el grupo de primaria, cada **lunes** a primera hora se lleva a cabo una **reunión**, también círculo, en el que se habla de como se plantea la semana. Pueden surgir talleres nuevos, proyectos, o simplemente tratar algún tema de organización si fuese necesario. Destaca que de estos círculos a veces surgen grupos, movidos por intereses concretos, por inquietudes, que como producto del diálogo acaban por hacer que surjan talleres que se desarrollan por un tiempo, como algo fijo en la escuela, poniendo como ejemplo de esto uno reciente que surgió, lo llaman “**Círculo de electricidad**”, que todavía a día de hoy se mantiene llevando ya unos meses, el cual consiste en una clase con contenidos de electricidad surgido de los intereses de los alumnos.

A parte de esto, el alumnado de infantil también realiza Círculos cada día para conversar, entre otras cosas, acerca de la organización de ese día y de, entre otras cosas, recordar los proyectos que están en marcha o si hay alguna sugerencia nueva. Los lunes también se reúnen en un **Círculo de talleres**, momento en el cual el alumnado propone talleres para realizar durante esa semana, a demás de como organizar los mismos.

Parte 5. Toma de decisiones.

Las decisiones que se toman a través de los mecanismos anteriormente analizados “**se tienen muy en cuenta**”, “**si no no tendría ningún sentido**”, según Cristina. A veces, reconoce, la cosa “**se**

enfria un poco", lo que, a petición mía, explica con más detalle, reconociendo que a veces, por motivos circunstanciales, del momento, puede ser que no se sea tan riguroso, **"podríamos ser más rigurosos"**, al parecer por parte del profesorado, en lo que respecta a la transgresión de una norma. En estos casos a veces se llega a la decisión, desde el Círculo, de aplicar algún tipo de consecuencia para la persona que no haya respetado una norma. Dice que **"no suele haber muchas"**.

Parte 6. Responsabilidad.

Ante la pregunta de si considera que en general los estudiantes son responsables responde que **"por norma general"** los son. Explica que existe alguna **"contra"** con respecto a esto, ya que **"las decisiones varían mucho dependiendo del momento"**. Afirma vivir con cierta dificultad el hecho de que a veces los estudiantes están más centrados en el **"aquí y ahora"**. Esto le supone una **"dificultad"**, ya que le gustaría encontrar el **"equilibrio para que una idea se haga"**, refiriéndose con esto a la situación que a veces le surge de que algún estudiante haya decidido llevar algún proyecto, por ejemplo, y el hecho de tener que esperar la obligue a tener que **"ir detrás"** del alumno y hacerle sentir que de algún modo tiene una **"obligación"** cuando el ya había tomado una decisión anterior al respecto. Profundizando en el modo en el que está establecida la relación niño/a-adulto en este aspecto, siente que el adulto debe **recordarle** las decisiones que ha tomado. Se está refiriendo al tema del **"compromiso"**, el cual, dice, se basa en el **"entendimiento por ambas partes"**. Los proyectos y actividades no son una obligación, y si no sale algo, **"no pasa nada"**. Sobre esto describe un mecanismo que se lleva en la escuela, una hoja de **"Compromiso de Proyectos"** que los alumnos mayores rellenan cuando quieren comenzar algún proyecto que incluirá el apoyo de un profesor, la adquisición de materiales, etc. Ese proceso, a parte del documento, **"se habla"**, principalmente.

Parte 7. Participación más allá de los estudiantes.

Más allá de la participación de los estudiantes, Cristina afirma sentirse **"escuchada"** en el centro. La toma de decisiones a nivel de profesorado se toma en **"consenso"**, habiendo encontrado **"apoyada"** en todo momento.

Parte 8. Formación previa.

Ante la cuestión sobre si considera que la formación que ha recibido anteriormente la han preparado para trabajar en un centro de estas características, afirma que **"no estaba preparada"**, se sentía muy **"verde"**. **"No te preparan para este tipo de educación"**, **"te preparan para organizarte y ser el centro"**.

Parte 9. Nivel académico de los estudiantes.

Para Cristina, los estudiantes muestran, a **"nivel personal"** un alto grado de **"madurez"**. Esto para ella es de gran importancia, y no se consigue en otro tipo de educación. A nivel académico, cree que los estudiantes **"saben más de lo que piensan que saben"**. Si que reconoce que puede existir un cierto **"desfase"** en comparación con el nivel que se exige desde otros planteamientos educativos. Esto para ella **"no es una contra"**, ya que la organización de los contenidos que los estudiantes han de interiorizar es, entre otras cosas, el resultado de una decisión tomada con respecto a lo que los estudiantes deben aprender en cada momento de su proceso educativo.

Al parecer, **"aprenden a leer un poco más tarde"**. Esto lo justifica diciendo que para los alumnos el aprendizaje **"no es porque ahora toca, es porque quiero"**. Este hecho es más positivo que

negativo.

Le suelen preguntar sobre qué pasa cuando estos alumnos luego pasan a otra escuela, ante lo que ella responde que no los privaría de vivir una experiencia así por un “¿y si...?”

Parte 10. Otras inquietudes.

Al parecer las mayores dificultades que Cristina encuentra en su experiencia provienen más de “**la otra cara**” que conlleva su labor docente, refiriéndose aquí a todo lo relacionado con la “**burocracia**” educativa, esto es, la programación, la evaluación, los registros, la continuidad., etc. Para ella esto “**choca**” con el espíritu de la escuela, ante lo cual le gustaría encontrar un “**equilibrio difícil**”.

Parte 11. ¿Más fácil o más difícil?

Ya casi terminando la entrevista le propongo que valore, en términos de dificultad, cómo considera que es el desempeño de su actual puesto docente. “**Algunas cosas son más fáciles y otras más difíciles**”. Dice que es cierto que este enfoque da “**más trabajo**”, pero compensa ya que lo siente como algo “**más gratificante**”, sobre todo en lo relacionado con el “**trato**”, con las relaciones, más cercanas y casi de amistad.

Parte 12. Convivencia.

Por último, Cristina define el clima de convivencia de la escuela como si de una “**gran familia**” se tratase, destacando la “**autonomía**” de los estudiantes y su grana capacidad para relacionarse entre todos.

Anexo 5.

Análisis Entrevista Andresa.

La primera se ha realizado el día 1 de febrero de 2020 a través de videollamada vía whatsapp. Yo me encontraba en La herradura (Granada), España, y la informante, Andresa, en la escuela Summerhill en Leiston, Inglaterra. Se ha realizado sin incidencias y la duración ha sido de 1 hora.

Esta entrevista constituye la fase inicial o de exploración dentro del estudio a través de los relatos de vida. El análisis de dicha entrevista nos ofrece una serie de partes o secciones diferenciadas.

Parte 1. Antes de Summerhill.

Andresa estudió pedagogía en la universidad, en Brasil, es maestra de primaria y ya en su etapa de estudiante tenía “**interés**” por temas de pedagogía alternativa, más concretamente en la parte más democrática de este gran grupo.

La primer vez que visitó la escuela se encontraba realizando estudios de máster en Irlanda, momento en que aprovechó para visitar la escuela. Después estuvo trabajando como profesora en Barcelona. Afirma que siempre ha intentado llevar a cabo prácticas democráticas en sus aulas. Profundizando sobre esto me explica que utilizaba el *meeting*, la asamblea, con sus estudiantes, uno o dos a la semana, para “**resolver conflictos, incluso con personas que no estaban envueltas en ellos mismos**”, “**las reglas**” “**elegir los proyectos**”, “**que querían hacer**”, etc. “**Buscaba momentos en los que los niños pudieran elegir los que hacían**”. Explica que esto lo llevaba a cabo de un modo un poco “**ilegal**”, “**libre**” y “**no oficial**”. Es decir, eran momentos que no figuraban en lo que se supone que tenía que hacer como profesora, por lo que “**buscaba una hora libre**”, juntando otras actividades para así disponer de este tiempo. Su experiencia con estos *meetings* es positiva, aunque se encontró con algunos problemas al principio. La clave de esos era que “**conversábamos todos**”, al mismo tiempo que se construía una “**cultura muy bonita**” en el aula. Hubo reacciones por parte del resto del profesorado, destacando que algunos de sus compañeros y compañeras “**querían aprender**,” aunque “**no todos**”. En algunos colegios no estaban de acuerdo con este planteamiento puesto que se defendía que todo tenía que estar planeado. Explica también cómo se sentía con la implantación de estas metodologías, diciendo que “**no le gustaba ser la policía de los niños**”, reconociendo que “**no dejaba de serlo del todo**”.

Tras su experiencia en Barcelona consiguió trabajo en Summerhil, donde estuvo trabajando como *houseparent* y profesora de ciencias durante dos años. Tras esto volvió a Brasil y estuvo trabajando en la escuela *Lumiar*, escuela influenciada por la pedagogía democrática, **pero no tan democrático como Summerhill**”. Después de estas experiencias, entre otras, vuelve a Summerhill este año como *houseparent*.

Parte 2. Summerhill.

Actualmente está al cargo de estudiantes de entre 5 y 9 años de edad, de entre lo que se encuentran 4 internos, 1 que está solo entre semana y 7 que son “**de día**”, es decir, estudiantes que están en la escuela durante la jornada escolar y luego se van a casa a dormir. Explica su función apelando a que se siente como una “**madre**”, en el sentido en que está al cargo del cuidado de los estudiantes que tiene a su cargo. En su vida en Summerhill, desde el puesto que ocupa, se encuentra con días en los que “**hay muchas cosas**”, y otros en los que está “**sola**” en su espacio. Por lo tanto, el día día en la

escuela destaca por ser **imprevisible** en muchos aspectos. Dice sentirse “**súper tranquila**” en la forma que tiene de relacionarse con los niños.

Explicando sus vivencias en la escuela, destaca que en los conflictos que se producen entre los estudiantes, “**no tengo el poder**”, incluyendo al resto de adultos en esto. Para estas situaciones la escuela cuenta con un medio de resolver estas situaciones, un grupo de 14 estudiantes, los **ombudsman**, son los encargados de **mediar** en los conflictos si la situación lo reclamase. Hay fotos de este grupo para identificarlos fácilmente. “**Los pequeños lo utilizan bastante, porque necesitan más ayuda**”. Existe una norma en la escuela que dice que si en un conflicto se decide acudir a un *ombudsman*, las personas implicadas en el conflicto no pueden abandonar el lugar donde este se ha producido. A la hora de resolver estos conflictos, el *ombudsman* tiene la capacidad, el “**poder**”, de establecer medidas temporales hasta que el conflicto sea llevado al *meeting*, lugar en el que se establecen las consecuencias como resultado de no haber cumplido con las normas en una determinada situación. En el tiempo que se tarda en encontrar al *ombudsman* es probable que el conflicto se resuelva, el tiempo de espera ayuda a resolver el conflicto. Este recurso se usa para cosas pequeñas, para asuntos más graves se lleva al *meeting*.

Los estudiantes que ocupan estos cargos en la comunidad suelen ser los más mayores, a partir de 13 años, habiéndose postulado previamente y siendo votados durante la asamblea. El puesto tiene una duración de un trimestre. Andresa considera que su labor es “**difícil**”, ya que deben mediar entre las partes implicadas en conflicto, siempre desde una perspectiva de comprensión.

Parte 3. School Meeting.

A raíz de la explicación de la forma en la que se lleva cabo la resolución de conflictos, Andresa pasa a explicarme en qué consiste el **School Meeting** o asamblea. Esta consta de “**tres partes**”. La primera está dedicada a los “**anuncios**”, momento en el se exponen novedades en la escuela, proyectos nuevos o cualquier información que pueda ser de interés para la comunidad. Tras esto se exponen los “**casos**”, parte que puede dividirse, ya sean estos de temática “**general**” o “**judiciales**”. En los primeros se discuten asuntos relacionados con las “**reglas**”, “**leyes del cole**”, “**si estas se pueden cambiar**” o añadir alguna nueva. El mecanismo siempre es el mismo, se explica la temática, surgen propuestas y por último se vota. En el segundo tipo de casos se tratan asuntos personales, que pueden ser que alguien no haya hecho algo bien, ante lo cual esta puede “**defenderse**” o “**asumir**” la acusación. En estos casos suelen acordarse el pago de algún tipo de “**multa**”, lo cual incluye el pago de dinero, algún tipo de trabajo para la comunidad u otros tipos de sanciones. “**Puede ser cualquier cosa**”, “**puede ser que una persona no pueda estar en un espacio por un tiempo, o que una no pueda hablar con otra por un tiempo**”, etc. Hace poco se propuso “**que un niño no comiese fruta por una semana, por que estaba cogiendo fruta de un área donde no se podía,**” pero al final se acordó otra cosa. “**Puedes ser creativo con las multas y sugerir cualquier cosa**”.

Sobre este tema puntualiza de que existen multas “**muy fuertes**”, sobre todo en temas relacionados con *bullying*, para cuyo caso existe una **bullyinglist**, un listado de multas o consecuencias para aquellas personas que llevan a cabo acciones que incluyan comportamientos englobados dentro de esta categoría. Entre estas sanciones se incluyen: ser el último en las colas, no poder hablar en los *school meetings*, lo cual es muy fuerte porque “**el meeting es el corazón de la escuela**”, no poder salir de la escuela, ya que los estudiantes mayores pueden ir al pueblo o no poder utilizar dispositivos electrónicos o teléfono.. También existen casos graves cuando las personas son reincidentes, en los cuales la persona puede ser expulsada por unos días de la escuela o de forma definitiva, esta es la más fuerte, “**no te queremos más**”, “**la comunidad necesita estar sin esta**

persona por un tiempo". Estos casos son bastante raros. El *school meeting* tiene autoridad para **"cualquier cosa"** y también existe la posibilidad de **"recurrir"** o **"apelar"** las sentencias de los casos.

En la mayoría de los casos los casos que se llevan en la asamblea son sencillos, no suele haber **"peleas"**. Es una situación que se caracteriza por el **"diálogo"**, el cuál, según Andresa produce un **"efecto muy fuerte"** cuando se lleva a cabo entre los **"pares"**, entre compañeros y compañeras, situación en la que se da un alto grado de **"empatía"**, más que cuando son los adultos, **"qué sabe el adulto de mi vida"**. Cuenta una anécdota curiosa de una chica que llevó un caso sobre su pareja, el cuál, según ella estaba saltándose algunas normas de convivencia, lo cual **"afectaba a la comunidad."** También destaca que últimamente preocupa el tema del uso de dispositivos electrónicos. Hay, por lo tanto, un dialogo muy interesante entre el individuo y la comunidad. En el tema de los dispositivos electrónicos relata una situación, que Andresa define como **"muy bonita"** en la que durante la asamblea los propios alumnos trataban de hacerle ver a un compañero, nuevo en la escuela, la importancia de respetar las normas, ya que **"nosotros hacemos las leyes (y también las consecuencias)"**. Compara esto con lo que ocurre en otros coles, donde el que se salta la ley está bien visto, puede dar popularidad.

Los alumnos son **"súper responsables"**, teniendo en cuenta la edad que tienen, y Andresa puntualiza que son sobre todo responsable cuando algo va **"en contra de la escuela, contra la filosofía, ya que a ellos les gusta mucho"**. **"Todos se conocen, se cuidada mucho, los grandes a los pequeños"**, **"hay mucho ojos para ayudarles"**.

"El meeting no es obligatorio, a no ser que tengas algún caso". Suelen durar 1 hora y **se intentan tratar los asuntos más importantes**. Si pasa algo muy grave, urgente o importante se puede pedir unos especial. Para los adultos es parte del trabajo ir al *meeting*, **"se espera que vayan"**. Es muy importante porque así están al tanto de lo está pasando. También se pueden leer las **actas** para saber si algo ha cambiado. Para ilustrar la importancia de esta herramienta comenta que hace poco se enteró en el *meeting* que dos de sus alumnos habían tenido problemas y ella no lo sabía.

El *school meeting* está dinamizado por un **chairman**, el cual se encarga de **"todo"** mantener el orden durante la sesión, recoger las propuestas, decidir quien y cuándo se puede salir o elegir los temas y las propuestas de mayor importancia, entre otras cosas. Puede ser muy **"rígido"**, aunque si se permite que las personas que asisten hagan cosas, siempre y cuando no interfieran en la reunión. No puede dar su opinión ante lo que se esté tratando. Si quisiera intervenir o presentar un caso alguien debe sustituirle. Además existe un secretario que se encarga de transcribir la sesión, que se presenta de forma voluntaria. La persona que ocupa este cargo cambia cada dos asambleas, siendo siempre estudiantes mayores de 13 años, o adultos (no suelen serlo), los que lo pueden ocupar. Para ello de deben postularse, ser elegidos por mayoría y recibir una formación con Zoe Readhead, la directora e hija del fundador de la escuela, A.S. Neil. Antes de la asamblea se deben presentar los casos a las personas responsables, lo cual suele crear una **"cola"** de gente esperando para que su propuesta sea llevada.

Parte 4. Comités.

A continuación le pregunto a Andresa qué otras formas de participación de los estudiantes existen en la escuela. Ante mi sugerencia me afirma que existen **"comités para todo"**, y me enumera los más importantes:

- *Bed officers*, son los encargados de levantar a los estudiantes, a las 8.30, así como de llevar a

cabo el proceso de irse a dormir, el **“bed time”**. Todo el alumnado debe respetar los horarios acordados.

- *Ombudsman*, grupo formado por 14 alumnos encargado de mediar ante los conflictos que se producen entre estudiantes.
- Hay un grupo que se encarga de gestionar el *café*, de abrirlo y proponer actividades.
- Comité de fiestas, donde unos se encargan de recaudar dinero para organizar las fiestas que se celebran en la escuela, dos al año, una en mitad y otra al final del curso. Hay otro grupo que se encarga de la música,
- Otro comité se encarga de recoger el dinero de las multas.
- Existe un comité para temas de seguridad.

En general el hecho de estar en algún comité da **“mucho trabajo”**, y siempre es posible **“crear”** comités en función de necesidades o intereses, solo es cuestión de proponerlo, que sea aceptado y que haya personas interesadas en participar. Tiene que haber **un responsable** que se dedique a preguntar a todos los miembros de la comunidad **“pasar el libro”**, después lo tiene que llevar a la asamblea, lo cual es trabajoso pero también puede ser **“divertido”**. La duración de los comités puede extenderse a lo largo de varios trimestres.

Parte 5. Asuntos académicos.

En lo que respecta a temas académicos, las clases son elegidas por los estudiantes, teniendo voz tanto en el hecho de asistir o no como en lo que se trabaje en cada momento, teniendo en cuenta sus **“sugerencias”**. Sobre este aspecto, la experiencia de Andresa es que muchas veces **“no tienen muchas”**, a veces simplemente quieren profundizar y avanzar en una determinada materia y ya está, **“¿tienes algo específico?, no, solo más mates”**. Destaca la **“relación cercana”** que se establece entre profesores y estudiantes, **“casi de amistad”**. Existen **“clases abiertas”**, como el caso de ciencias y arte, en las cuales los alumnos pueden acudir siempre que quieran, con un profesor que les ayuda, para otras es necesario apuntarse, por lo que los estudiantes eligen, siempre hablando muchas las cosas, el **“diálogo”** y la ayuda mutua son muy importantes. Suele haber **pocos** estudiantes en las clases.

También los profesores pueden proponer tratar temas específicos. En su caso propuso dar clases de astronomía, propuesta que fue aceptada y que se desarrolla actualmente. Lo que se consigue escuchando a las personas, profesores y estudiantes, teniendo en cuenta sus puntos de vista, es que quieran venir a las clases que se proponen, si no no irían nunca.

“El profesor se adapta”, vive un proceso para comprender exactamente como ha de proceder en cada situación, y es muy importante comprender la visión de la escuela, ya que **“los niños van si quieren (a las clases), si no, no pasa nada”**, este es un aspectos fundamental que deben comprender e interiorizar. Los que vienen deben estar preparados.

A la hora de evaluar y registrar la evolución de los estudiantes es necesario acudir y reunir todas las fuentes posibles, ya existen **“muchas informaciones en diferente sitios”** de los alumnos, producto de la libertad de movimiento de estos, **“hay niños que nunca van a clase pero hacen un montón de cosas, incluso académicas”**. Para esto se llevan a cabo reuniones contantes, de forma que sea posible volcar la información que el profesorado tenga sobre cada alumno. A parte, al final del trimestre se reúnen para hablar de todos los niños, a nivel emocional, académico, etc. En estos momentos están muy interesados en crear sistemas que permitan registrar **“evidencias”** sobre los procesos de los estudiantes, pensando en acciones concretas para esto, es especial en legua y matemáticas. Existe una lista de alumnos sobre los cuáles es necesario prestar una **“atención**

especial” por diversas razones: alumnos nuevos en el centro, los que no van nunca a clase, los que tienen algún diagnóstico, etc, en torno a los cuales giran otra reuniones, dos veces por trimestre. Con los alumnos que van a clase es “**más fácil, ya que hay alguien que siempre lo ve, haciendo cosas, interactuando con los demás**”, etc.

También comenta Andresa un tema de especial importancia es el caso, sobre todo, de los estudiantes de últimos cursos, con los cuáles es necesario idear un “**plan para el futuro**”, teniendo en cuenta las aspiraciones que tales estudiantes tengan y cuáles sean los itinerarios que se estén planteando. Esto lo llevan a cabo lo alumnos a partir de los 13 años, asignándoles un adulto que le acompañe durante el proceso, el cual se caracteriza sobre todo por la **sinceridad**. El objetivo es que salgan de Summerhill con la mayor “**claridad posible, de lo que necesitan para lo que quieren**”.

