

# Investigando la vitalidad democrática de la institución educativa

Jaume Martínez Bonafé\*



## Resumen

### Investigando la vitalidad democrática de la institución educativa Inquiring on the educational institutions' democratic aliveness

*Al ocuparse de la democracia en la institución educativa, muchos estudios se centran en aspectos estructural-funcionalistas, la participación, el currículo, los valores, la crisis social, etc. La cuestión tratada en este texto no es cómo funciona la democracia, sino cómo se vive, en otras palabras, la voluntad práctica de hacer la política.*

## Abstract

*When addressing the democracy at educational institutions, many surveys focus on structural-functional issues, like participation, curriculum, values, social crisis, and so on. The question this text approaches is not how democracy works, but how it is experienced, which is to say, the pragmatism of doing politics.*

## Résumé

*Quand on s'occupe de la démocratie dans l'institution éducative beaucoup d'études sont fondées sur des aspects structuraux-fonctionnalistes : la participation, le plan d'études, les valeurs, la crise sociale, etc. Dans ce texte il ne s'agit pas de regarder le fonctionnement de la démocratie sinon sur la manière comme elle est vécue, c'est-à-dire, la volonté pratique de faire la politique.*

## Palabras clave

*Democracia en la institución educativa, democracia vaciada, vivencia de la democracia, conflicto  
Democracy in educational institutions, meaningless democracy, experiencing democracy, conflict*

---

\* Profesor de Didáctica y de Formación del Profesorado en la Universitat de València.  
E.mail: jaume.martínez@uv.es

## Reconocimiento de la complejidad

*Todos los datos resultaban inverosímiles y en desorden. Parecían muchos y en el alba he visto que no son apenas ninguno.*

*Ni lo que se sabe, se sabe como se ha sabido*

Ramón Gómez de la Serna,  
*Isidore Ducasse. Conde de Lautréamont*

Voy a hablar a partir de una investigación cooperativa sobre la democracia en la escuela.<sup>1</sup> No es un informe ni es una síntesis de los hallazgos y de las sorpresas encontradas. El texto se construye ahora sobre alguno de los problemas-clave que en el proceso y la experiencia vivida en la investigación han ido develándose con más significatividad, en relación con esa compleja y confusa cuestión de la democracia en las escuelas.

Tras analizar nuestro recorrido por diferentes búsquedas bibliográficas, observamos que la investigación educativa ha centrado su interés sobre esta cuestión básicamente en lo que podríamos considerar la hegemonía de una perspectiva estructural-funcionalista en los análisis, a la que contribuyen —voluntaria o involuntariamente— no pocas de las investigaciones consultadas. En tales casos, la problematización se detiene en las manifestaciones externas del sistema, en las relaciones entre sus elementos, en su dependencia funcional, y en ocasiones, el análisis se detiene también en la

redistribución del poder y los intereses en juego. Esa señalada complejidad se centra a menudo en el “tema estrella” de la *participación*, y particularmente, en las formas y problemas de la participación en los órganos legislados para canalizarla (consejos escolares, asociaciones de padres y madres, claustros y otros equipos docentes, etc.).<sup>2</sup> Rige entre nosotros un mandato constitucional que, en su Artículo 27, Párrafo 5.º, dice:

Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados, y la creación de centros docentes.

Y en el Párrafo 7.º:

Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la Ley establezca.

Parece que la investigación educativa quisiera ocuparse del modo en que se cumplen los imperativos constitucionales.

Aunque con menor intensidad, los estudios acuden también al currículo, es decir, al modo en que la democracia se toma en consideración en las formas de selección y codificación cultural para la escuela, así como en las estrategias didácticas para el aula.<sup>3</sup> Y aquí la cuestión se difumina en un confuso discurso sobre

1 Los nombres de Pilar Tormo, Joan Cantarero, Dolo Molina o Angels Martínez Bonafé son constituyentes del contenido de este artículo. De otro modo lo son también Juan B. Martínez y José Contreras. Mi autoría es absolutamente dependiente de esa posibilidad cooperativa. Y puestos a reconocer solidaridades, resultaría imposible abarcar de modo descriptivo las que el equipo recibió de más de un centenar de personas del mundo de la escuela —de distintas edades y condiciones profesionales y familiares— implicadas directamente en el proceso de investigación. “La salud democrática de la escuela”, que es el título de la investigación, fue Premio Nacional de Investigación en la convocatoria del CIDE de 1996, y en el momento de publicar este artículo se habrá entregado ya la Memoria Final.

2 Un buen punto de arranque puede verse en el estudio comparado de Viñao Frago (1985).

3 Al respecto pueden verse los trabajos recientes de Puig *et al.* (1997) y Pérez Serrano (1997).

los valores, en la más nombrada que practica da “transversalidad curricular”.<sup>4</sup> O como en el caso paradigmático de Estados Unidos, donde aparece una considerable preocupación por la definición de las dimensiones y los patrones de ciudadanía en los cuales formar a quienes se pretende que revitalicen la democracia. Curiosamente, en un abanico de epistemologías dispares, aparece de un modo u otro la inevitable recuperación de John Dewey.<sup>5</sup>

En ese mismo sentido se pronuncia *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, presidida por Jacques Delors: la educación deberá inculcar a todos el ideal democrático en el respeto a la diversidad y la lucha contra las exclusiones (1996).

Pero como ya se sabe, una cosa es el currículo prescrito, otra distinta el currículo presentado, y otra diferente el currículo enseñando. Y no digamos en qué nivel de alejamiento de la realidad se sitúa el currículo “aconsejado”.

Todavía una tercera vía, asociada a la política *separada*, establece el problema de la democracia escolar con una extraña sinonimia. Por ejemplo, la Unesco, durante la década del ochenta, publicó varios trabajos donde se equiparaba educación democrática a educación de masas. La idea esencial de democratización era distribuir el bien de la educación de un modo justo.<sup>6</sup>

También fuera de la escuela, *todos* andamos preocupados por la democracia. No es necesario profundizar demasiado en las diagnósis para observar un curioso consenso respecto de la crisis social. Sin ir más lejos, el citado informe a la Unesco, de la Comisión presidida por

Delors, advierte de la “crisis del vínculo social”, de la “impugnación de los valores integradores”, pareciendo particularmente grave que

[...] esa impugnación se extiende a dos conceptos, el de nación y el de democracia, que se pueden considerar como los fundamentos de la cohesión de las sociedades modernas (Delors, 1996: 57).

En el otro extremo de este equipo de liberales y socialdemócratas abanderados del Estado del Bienestar, el posmoderno Peter McLaren introduce su libro *Pedagogía crítica y cultura deprecadora* con estas palabras iniciales:

No voy a tener pelos en la lengua. Vivimos en un momento precario de la historia. Las relaciones de sumisión, el sufrimiento por la desposesión y el desprecio hacia la dignidad humana, y la inviolabilidad de la vida están en el centro de la existencia social. El trastorno emocional, la enfermedad moral y el desamparo individual quedan como rasgos ubicuos de nuestro tiempo. Nuestra muy proclamada forma de democracia ha sido, para desconocimiento de muchos norteamericanos, subvertida por su contradictoria relación respecto al verdadero objetivo al que se dirige: la libertad humana, la justicia social y la tolerancia y el respeto por la diferencia (1997: 17).

Sin duda, la crisis social ha puesto en alerta también a los dueños del dinero. Además de los informes del Banco Mundial advirtiendo que su estrategia “es más fácil de ser adoptada en países donde los pobres participan en

4 Sirva la referencia aquí al trabajo de Adela Cortina (1993) como ejemplo destacado de una creciente aportación bibliográfica a las propuestas de educación moral dialógica.

5 Véase Ichilov (1989).

6 Véase Eide (1991). Una crítica de estos planteamientos puede verse en Carnoy (1985).

la toma de decisiones política y económica” (Banco Mundial, 1990: 3), un informe del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) muestra, con total transparencia, el hondo calado de la preocupación por el orden social del capital financiero:

En escenarios de baja equidad y de poca esperanza hay buenas probabilidades de que las presiones sociales se vuelvan intolerables y obliguen a recurrir a una alta densidad de intervenciones y regulaciones para restablecer el equilibrio, originando situaciones y ambientes de inestabilidad y de desconfianza pública. Desde este punto de vista, la equidad del sistema sociopolítico condiciona indirectamente la eficiencia de los mercados. Es decir, la propia lógica de una economía abierta de mercados sugiere que la reforma social, así concebida, más que una secuela es una condición esencial de la eficiencia y viabilidad de la economía (BID-PNUD, 1983: 18-19, citado por Coraggio y Torres, 1997: 23).

### **Otra mirada analítica y un modo de problematización (o de cómo dejamos de hablar, y escuchamos)**

Volvemos a la escuela. Reconociendo las aportaciones anteriores, a este equipo investigador le pareció procedente profundizar en el problema de la democracia en la escuela desde otra perspectiva de análisis. La cuestión para nosotros no es cómo funciona la democracia, sino *cómo se vive*. Es decir, en qué medida las subjetividades se implican en una aventura cultural que les compromete en un proyecto público. En qué medida los funcionamientos responden simplemente a un esquema formal participativo prefijado, o buscan, en los en-

cuentros con el otro, todavía la posibilidad de profundizar y radicalizar la esfera pública. Es básicamente esa voluntad práctica de *hacer la política* en el sentido de Hannah Arendt<sup>7</sup> la que rige aquí nuestras indagaciones a la democracia escolar. Pero no sólo eso. Es también una forma de resistencia a la vampirización de las políticas de la vida cotidiana:

Lo verdaderamente terrible del Conde Drácula no es que mate a sus víctimas. Lo verdaderamente espeluznante es que las deje muertas en vida, para que en el continuar viviendo reproduzcan la muerte (De un panfleto situacionista en el Mayo francés de 1968).

Claro que la manera en que formulamos el problema en la escuela no es ajena a la manera en que acercamos nuestra mirada a la sociedad en su conjunto. La discusión inicial sobre un par de trabajos —uno de Jesús Ibáñez (1989) y otro de Ignacio Fernández de Castro (1996)—, nos resultaron especialmente útiles para organizar nuestra mirada analítica: el primero estudia la sociedad española desde el final de la dictadura a través de estas tres categorías analíticas: la democracia formal, la democracia representativa y la democracia real. El segundo caracteriza como predemocrática la forma de participación escolar basada en la representación estamental y la presencia en competición de las corporaciones. Ambos documentos han estado presentes en forma de implícito condicionamiento sugerente. Del mismo modo, otros textos nos ayudaron a esa aproximación de mayor complejidad conceptual: los estudios de A. Touraine, D. Held, N. Chomsky, N. Bobbio o I. Ramonet, entre otros; o por otra vía, los textos de la ya citada H. Arendt.

Así que a nosotros nos preocupa cómo se vive la democracia en la escuela y cómo revitaliza-

7 Una buena revisión del concepto de *esfera pública* en Arendt la hemos encontrado en Flores d'Arcais (1996).

mos y radicalizamos la posibilidad de la escuela como esfera pública. Nos preocupa saber cómo se vive, y nos preocupa —éste es el objeto principal de la investigación— construir y proporcionar herramientas conceptuales y procedimentales que el profesorado pueda hacer suyas en su interés por la profundización de la democracia.

Pero aquí es necesario abrir un paréntesis para hablar de *nosotros*. Del sujeto investigador. Aunque en el equipo de investigación estaban implicados diferentes profesores universitarios y de otros niveles del sistema, el núcleo base estaba constituido por miembros de un Movimiento de Renovación Pedagógica (MRP). Con todos los matices que se quiera, la cultura organizativa y militante de un MRP, en tanto que movimiento social, se nutre en gran medida de una compleja, plural, diversa, confusa, e incluso contradictoria “teoría de la vanguardia”, según la cual se asume el compromiso moral de sugerir, al grupo social en el que se inscribe, formas revitalizadoras del pensamiento y la acción en la escuela. Por decirlo en términos de un clásico, el MRP pretende actuar como “intelectual” que facilita el “nexo orgánico entre filosofía y política” como expresión de “un nuevo modo de concebir la acción del hombre en el mundo” (Gramsci, 1973: 55-77). En este caso —no sé si más modestamente—, se trataría de la acción de la escuela en el complejo mundo social, y la acción del maestro en el complejo mundo de la escuela.<sup>8</sup>

Veamos unas cuantas imágenes: Lenin —iluminado— hablando desde el púlpito a los obreros portuarios...; la bandera de la libertad saltando sobre la barricada, en el cuadro de Delacroix; la locomotora del tren de la revolución en la película de Bertolucci... Son imágenes duras, contundentes, que nos comprome-

ten con la idea de la fuerza, la valentía, la lucha... Pero esa sí que es cada día una realidad más virtual, porque a menos que nos demos la vuelta, nos damos cuenta de que estamos solos. Distanciados de los otros a través de una forma de discurso en el que la vanguardia —fuerte y luchadora— posee el saber y la verdad, separado del saber y la verdad (naturalmente, erróneos) de las masas. La soledad de la vanguardia, la soledad del intelectual orgánico. Y en esa soledad, no podemos dejar de hablar, de correr, de avanzar en la distancia que nos separa de los otros.

Sin embargo, el equipo de investigación decidió romper con esa teoría de la vanguardia para *ponerse a escuchar*. La idea se expresaba así en uno de nuestros debates: “nos hemos pasado la vida diciendo cómo debía ser la democracia en la escuela; no estará mal que dediquemos un tiempo ahora a escuchar cómo ven eso los demás”. Había otra razón de peso. Observamos que cuando un empresario o comerciante nos quiere vender alguna moto,<sup>9</sup> lo hace siempre invirtiendo mucho dinero en saber cómo se ha constituido entre la gente el discurso sobre las motos —a través de importantes equipos de sociólogos estudiosos de la opinión pública—. En fin, nos dimos cuenta de que intervenir sobre la realidad con objeto de mejorarla requiere previamente de un buen conocimiento del modo en que la ideología discursiva la escenifica, y lo que es más importante, un buen conocimiento del modo en que se producen esos discursos que conforman los imaginarios sociales.

Éste fue uno de los motivos por los que, despreciando un modo metodológico bastante consolidado en la investigación pedagógica —el cuestionario como extractor de informa-

8 Un exquisito y riguroso trabajo de investigación al respecto lo constituyó la tesis doctoral de Juan Yanes que, bajo el título “La república del profesorado. Etnografía de un Movimiento de Renovación Pedagógica”, presentó en la Universidad de La Laguna en el año 1996.

9 Utilizo esta expresión en el doble sentido coloquial y de homenaje al libro de Chomsky, *Cómo nos venden la moto*.

ción—, nos aventuramos con otro procedimiento también más igualitario en el juego de hacer circular la información: el *grupo de discusión*. Al fin y al cabo, la nuestra no quería ser una investigación académica o “de primer orden” (en el sentido dado por Jesús Ibáñez a aquella forma de investigación social irreversiblemente articulada con la ideología dominante, que convierte la pregunta en poder, la respuesta en objeto de ese poder, y al investigador en simple “operador distributivo” o “algoritmo”). La nuestra quería ser una investigación que tiende hacia una praxis potencialmente política, una investigación “de segundo orden” (de algoritmo a “sujetos en proceso”, decía Ibáñez, planteando un esquema reflexivo en el que el saber producido debía permitir a los participantes —sujetos sujetos / sujetos-en-proceso— una acción crítica sobre el campo socio-institucional).

Por otra parte, en nuestro trabajo investigador nos interesaba la producción discursiva de los sujetos individuales —los maestros— en su acoplamiento al orden social —la escuela como institución—. Y en ese sentido necesitábamos al grupo. Saber de qué y cómo hablan los maestros y las maestras sobre *la vida* democrática en sus escuelas era saber —en lo que nuestro propio discurso analítico nos permita— cómo en la relación entre saber / poder se reprime toda posibilidad democrática y cómo se sitúan los maestros y las maestras en esa relación de saber / poder. Era una hipótesis que requería centrar el análisis en el discurso ideológico, en el sentido en que vimos conceptualizado esto en dos trabajos, uno de Paul Ricoeur, y el otro de L. Enrique Alonso: procesos de generación de metáforas que arman el entramado simbólico de la vida cotidiana y modelos para organizar la relación entre lo psicológico y lo social.<sup>10</sup> Y el grupo de discusión tenía especial utilidad como práctica cualitativa de estudio de la rea-

lidad social de la democracia en la escuela, porque

[...] se inscribe en los procesos metacomunicativos de lo social, y por ello es un espacio de reconstrucción y polarización de los discursos ideológicos y las representaciones simbólicas que se asocian a cualquier fenómeno social (Enrique Alonso, 1997: 264).

(No entretendré al lector ahora con la descripción del proceso metodológico seguido, y dejo para otra ocasión, porque por su interés requiere de un tratamiento monográfico, el análisis de las incertidumbres, las dificultades y los errores que nos acompañaron en nuestra primera exploración de esta estrategia de indagación cualitativa).

### Un análisis interpretativo: la democracia vaciada

*Digo: libertad, digo: democracia, y de pronto siento que he dicho esas palabras sin haberme planteado una vez más su sentido más hondo, su mensaje más agudo, y siento también que muchos de los que las escuchan las están recibiendo a su vez como algo que amenaza convertirse en un estereotipo, en un cliché sobre el cual todo el mundo está de acuerdo porque esa es la naturaleza misma del cliché y del estereotipo: anteponer un lugar común a una vivencia, una convención a una reflexión, una piedra opaca a un pájaro vivo*

Julio Cortázar (citado por Ibáñez, 1997: 52)

*El orden dominante nos impone el olvido..., y el olvido de que hemos olvidado*

Ibáñez (1997: 495)

<sup>10</sup> Véase Ricoeur (1989: 54) y Enrique Alonso (1997: 263). Hemos trabajado también la idea de simuleidad de las voces en el análisis discursivo en Ducrot (1986).

[...] *la sociedad posmoderna no tiene ni ídolo ni tabú, ni tan sólo imagen gloriosa de sí misma, ningún proyecto histórico movilizador, estamos ya regidos por el vacío, un vacío que no comporta, sin embargo, ni tragedia ni apocalipsis*

Lipovetsky (1996: 10)

En lo que resta del artículo, desarrollo el siguiente argumento: 1) la *democracia* es un concepto socialmente vaciado; 2) carece de presencia viva en la cotidianeidad de la escuela, porque no constituye para los actores un problema práctico; 3) el conocimiento —también el conocimiento en la escuela— adquiere una orientación práctica, dinamizando la relación entre conciencia y actividad; 4) la confusión conceptual y el desarme cognitivo, sin embargo, no anulan la posibilidad de la crisis, de episodios críticos entre los actores sociales; 5) la escuela es una sociedad en más pequeño, donde las alianzas, las tensiones, los enfrentamientos y las solidaridades se dibujan y desdibujan con más facilidad y agilidad de lo que muestran los esquemas formales de representación y gestión democrática; 6) facilitar la presencia de escenarios críticos en el interior de la vida cotidiana de la escuela es una invitación a la reconstrucción conceptual, al rearme cognitivo de la democracia; 7) y, por tanto, una puerta abierta a la posibilidad del salto hacia la escuela pública, una posibilidad de hacer cada día más pública la escuela pública. Es la posibilidad de la asamblea. Vivir la democracia.

### ***Vaciamiento conceptual, aproblematicidad de la democracia y reivindicación del conflicto***

Los problemas son otros y otros son también los conceptos. Por ejemplo, es un problema que después de doce años en la misma escuela coeducativa, un adolescente en primero de secundaria desarrolle comportamientos machistas. Es un problema el pasotismo creciente de los padres y las madres hacia la escuela. Es un problema lo poco educativo —además de agotador— que puede resultar la organi-

zación y el desarrollo del viaje de fin de curso a una playa de moda. Es un problema el cansancio y el aburrimiento en un trabajo cada día menos valorado. Es un problema la disciplina. Es un problema el “¿cómo lo hago?”, “¿qué método?”, “¿qué técnicas?” ... La vida cotidiana de la escuela está llena de problemas y la oralidad del profesorado en los pasillos, en la sala de reuniones, —o en el saloncito de la casa durante el café de los domingos—, los muestra con intensidad creciente. Pero la democracia no es un problema. La democracia es algo que funciona, que existe, que está ahí. Que funciona casi siempre mal, claro, porque es algo externo a nosotros y pre-existente. Cuando llegamos el 1.º de septiembre a las 9 de la mañana a la escuela, ya está allí la democracia. Por eso no hace falta pensarla. En la ligera caja de herramientas conceptuales con la que nos acercamos cada día a pensar la vida escolar, no hay mucho sobre la democracia.

El lector o lectora me dirá que los problemas que acabo de listar *son* los problemas de la democracia. Que *eso* es la democracia. Pero esa es ya una considerable pirueta epistemológica de la que no todo el mundo participa. Porque lo que muestra la construcción social de la realidad analizada, es el dominio de la fragmentación y la ausencia de referentes de integración. En uno de los grupos de discusión observados, una maestra se sorprendía de que se incluyera el análisis sobre el modo en que circula el conocimiento en el interior de aula como una de las cuestiones de la vida democrática de la escuela. Aceptaba, por ejemplo, que se cuestionara la relación de autoridad entre profesor y alumnado, pero entendía que el conocimiento —o sea *lo que hay que aprender*— era “otra cosa”, que había que situar al margen de la analítica democrática.

La *democracia* es un concepto socialmente vaciado que carece de presencia viva en el interior de las escuelas. Y esto es así, porque no constituye, para los actores, un problema práctico. Quizá porque la escuela no es un contexto deliberativo. Ángel Pérez, en su búsqueda

comprensiva de una nueva racionalidad de la representación y la acción en el interior de la cultura crítica, apunta esta cuestión:

Sin vivencias compartidas no se alcanza la comprensión del mundo de los significados, no se entienden los contextos que inducen y matizan siempre los significados individuales y grupales (1998: 65).

En el interior de la escuela y en el trabajo de los enseñantes, el conocimiento se orienta a la actividad. En un hipotético contexto del discurso deliberativo, el conocimiento —vuelvo a Ángel Pérez— se concibe como una herramienta que adquiere su significación y potencialidad dentro de un proceso discursivo de búsqueda e intervención en la realidad; un instrumento para enriquecer la deliberación; una forma de diálogo entre sujetos y entre éstos y las situaciones concretas y cambiantes de la acción. Pero en el caso que nos ocupa —vivir la democracia en la escuela— se producen un par de determinaciones: 1) los actores tienen que estar en condiciones de poder construir ese contexto deliberativo, y 2) tienen que querer hacerlo. Y la primera puede ser excluyente de la segunda, porque si en la escuela no se crean las condiciones vivenciales, afectivas, interactivas para la construcción de un contexto deliberativo, los significados que se producen en relación con esa negación —significados socialmente construidos— excluyen la voluntad de la acción de vivir la democracia.

La producción discursiva de la democracia escolar es un orden externo a la voluntad del sujeto. Recuérdese que cuando llegamos a trabajar a la escuela, la democracia ya estaba allí, ya estaba hecha. En este mismo monográfico, Rubio Carracedo diferencia entre la democracia establecida que sólo busca en el ciudadano a un cliente electoral, frente a la posibilidad de desencadenar —o reforzar— un proceso de ciudadanía democrática activa, la construcción de una esfera pública democrática.

A mi entender, la emergencia del sujeto-ciudadano en la escuela es el proceso subjetivo de asumir el conflictivo con los formatos establecidos en su búsqueda de los espacios públicos. Carmen Elejabertía e Ignacio Fernández de Castro nos recuerdan el anacronismo de las formas estamentales y corporativas en nuestra predemocrática democracia escolar, y sugieren que en la escuela aprendamos a vivir la igualdad de poder junto a la diversidad funcional entre iguales. En todo este proceso, la emergencia del sujeto-ciudadano es una conquista en un contexto interior de desigualdad jurídica —la Ley orgánica reguladora del derecho a la educación (LODE) no reconoce la igualdad ciudadana dentro de la escuela— y un contexto exterior de una compleja cultura social posmoderna en el que la lógica del mercado, el control tecnológico de la información y la perversión de la política dejan poco margen a la autonomía del sujeto y a la subjetivación de la acción política. Y en ese contexto se construyen los significados con los que actuamos en la escuela. Como afirma Ángel Pérez:

Esta compleja, sutil y omnipresente cultura social penetra tanto los ritos y costumbres grupales como los intereses, expectativas, rendimientos y formas de comportamiento de los individuos que interactúan en la escuela. Por ello, la identificación de su influencia es imprescindible para facilitar el desarrollo autónomo de los sujetos (1998: 126).

Sólo veo, entonces, la posibilidad de vivir la democracia desde la presencia y el reconocimiento de la crisis, del conflicto y de la lucha. En un contexto de racionalidad posmoderno en el que determinados significados adquieren una presencia aplastante que oculta bajo ese rodillo discursivo otras voces, defender el conflicto y la lucha en la escuela no parece “muy democrático”. En este mapa cognitivo extraordinariamente confuso, “la tolerancia” y “el consenso” son ejemplo de esas

palabras-comodín con las cuales tejer una espesa cortina que a menudo oculta la presencia creciente de la desigualdad y la injusticia; también de la desigualdad y la injusticia en la escuela. La forma y el contenido de la participación establecen interacciones de desigualdad e injusticia entre el alumnado, las familias y el profesorado. En esa relación, la crisis se muestra a menudo en múltiples situaciones de la vida cotidiana de la escuela. La cultura institucional trata de ocultarla o desviar su sentido. Sin embargo, la crisis y el conflicto son radicalmente necesarios para educarnos en la democracia.

Por otra parte, sólo el ciego optimismo del burócrata o la miopía simplificadora del dictador pueden hacer creer que un mundo tan complejo, plural, cambiante, diverso y contradictorio como el de nuestras escuelas puede “funcionar” sin conflicto. Y la lucha es un modo de avanzar con las armas de la inteligencia y de la crítica hacia escenarios de menor desigualdad, de radicalización de la democracia vivida. La emergencia del sujeto, entonces, es una conquista de ese proceso educativo que se reconoce en la crisis, el conflicto y la lucha.

### **Crear / vivir situaciones**

Dedicaré este breve apartado final a explicar el modo estratégico en que el equipo de investigación ha querido facilitar la presencia de escenarios críticos en el interior de la vida cotidiana de la escuela, como invitación a la reconstrucción conceptual y el rearme cognitivo de la democracia. La idea *praxica* aquí es nuestro interés por pasar de la interpretación a la acción. Y el problema es qué principios procedimentales son los adecuados.

#### *Las cosas del día siguiente*

En lo pequeño, en lo cercano, en lo que nos toca directamente y nos afecta, en lo cotidiano

y real, ahí se dibujan los espacios de posibilidad. Una maestra, María Ángeles, lo planteó en un grupo de discusión con esta claridad y contundencia:

O sea, si realmente lo que estuviéramos debatiendo fueran cosas que al día siguiente nos van a implicar, nos van a condicionar un cambio en la práctica real: en ese momento nadie (y fijaos cuando esa situación sale en los claustros), nadie, quiere que su opinión pase desapercibida. [...] Cuando uno está defendiendo cosas que le van a afectar al día siguiente, la gente se ve involucrada y participa.

O como en esa casa que sabemos nuestra, que hacemos día a día en la colaboración y la convivencia familiar.

Otro maestro, Ismael, lo decía con estas palabras:

Es como en una casa. Tú y yo nos ponemos a vivir juntos, no, y vamos a decidir cómo queremos mejorar la casa, cómo queremos vivir en ella. Pero si tú y yo vamos a vivir a una casa donde las cosas ya están todas colocadas, donde todo está ya ordenado, entonces, de entrada te inhibes, ¿no?

Nuestra propuesta debe mucho a la conocida experiencia del Humanities Curriculum Project (HCP) y el estudio de los textos de Lawrence Stenhouse. Como en aquella experimentación curricular, la idea teórica es que el aprendizaje para la comprensión necesita de contextos y procesos deliberativos, donde el profesor actúa como facilitador de esa posibilidad deliberativa, ayudándose de las piezas de evidencia que mejor favorezcan el debate y la comprensión. Y que ese proceso se sitúa ante cuestiones controvertidas de la vida cotidiana, cuestiones sobre las que los aprendices se sienten directamente afectados e interesados.

Lo que el equipo de investigación viene realizando en esta última fase es un proceso de recopilación, análisis y experimentación de diferentes escenarios y evidencias documentales que permitan al profesorado interesado abrir un programa de aprendizaje de las vivencias democratizadoras en la escuela. El modo en que toma forma material esta idea constituye, para nosotros, una importante reflexión todavía abierta. Hacer un “libro de texto” para que los demás aprendan a través de sus páginas cómo deberán vivir la democracia —los demás— es algo peor que una traición. La cuestión que se ensaya en estos momentos es qué formato permite a los sujetos intervinientes apropiarse con facilidad de un material que les provoca, para, en el proceso de uso, transformarlo y modificarlo según las condiciones del contexto y los intereses de los participantes. Lo que le estamos pidiendo a los materiales —nuestro criterio de evaluación— es que faciliten la voluntad de autonomía, reforzando la voluntad de ciudadanía. (De qué modo quiero yo vivir la democracia sabiendo que esa forma de identidad es un proceso socialmente construido sobre el que no renuncio a mi deseo de intervenir en él).

La otra característica —también aprendida en parte de HCP— es que el material está dirigido al profesorado, sabiendo, claro, que la vida democrática se instala en un paradigma de complejidades sociales que le desborda. Entre muchas otras razones que la extensión del artículo impide siquiera listar, quiero señalar una aparecida con nitidez en la analítica discursiva de los grupos de discusión. Cuando los maestros y las maestras hablan de las dificultades de la radicalización democrática, hablan siempre de “los otros”. Es una política de bloques, y *sobre todo* de la dificultad de control de un bloque sobre el otro. Es una política *hacia* el otro. Que aprendan —los alumnos— “que se puede llegar a acuerdos a través del diálogo”. Que se eduque —a los alumnos— “en la liber-

tad de expresión”. Que se realice —con los alumnos— “una asamblea semanal”. Pero esta es ya una textualidad redundante que evidencia, una vez más, la insuficiencia del sentido práctico de la democracia en la escuela. La democracia está sectorizada. Y parece que cada sector se mueve, en una relación de poder, frente a los otros sectores.

Como apunté anteriormente, no hay ciudadanía. Hay estamentos. Y en su interior, una gran complejidad. La complejidad del poder, de las clases, de las jerarquías, de las culturas, del género. Quizá, por eso, se habla del otro, o lo que es peor, no se le nombra. Pero por eso también se habla de lo que pasa, no de lo que *me* pasa. Los profesores hablan de sí mismos (pero siempre como sector —se escapó la identidad y la diferencia—) y de los alumnos, aunque bastante menos. No aparecen los padres y las madres. Cuando nombran al sector dicen: “la gente”, o “el profesorado de mi centro”. Los alumnos hablan de los profesores, pero no de ellos mismos ni de los padres. Y los padres hablan de los profesores, pero hablan en representación de, sustituyendo la voz de sus hijos.

Nuestra propuesta, por tanto, sabiendo de lo inabarcable de esa complejidad social, va dirigida a reconducir el diálogo del profesor hacia un esquema de reflexividad consigo mismo.

“Cuando estamos juntos, —dijo un guerrillero zapatista— somos asamblea; cuando nos separamos somos red”. En el Encuentro Intercontinental por la Humanidad y contra el Neoliberalismo, celebrado en la Selva Lacandona en julio de 1996, se trabajó con la metáfora de la red para hacer referencia a un modo de resistencia informada y activa que ensaya —en un marco teórico limitado— la posibilidad de un movimiento social dialogal (véase González Casanova, 1997). Redes insurgentes,

que aprenden, se adaptan a nuevos contextos y buscan la posibilidad de “la red de redes de la humanidad”. En aquel contexto surgió también la idea de intertexto como una forma de textualidad que corresponde a la absorción y transformación de otros textos. Me parece una buena imagen para ilustrar dónde pretendemos situar el valor de uso de nuestro proyecto y de los materiales elaborados.

### Referencias bibliográficas

- Banco Mundial, 1990, *The Dividends or Learning. World Bank Support for Education*, Washington, World Bank Publication.
- Carnoy, M., 1985, “Educación, economía y Estado”, *Educación y Sociedad*, núm. 3. pp. 7-52.
- Coraggio, J. L. y R. M. Torres, 1997, *la educación según el Banco Mundial*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Cortina, A., 1993, *Ética aplicada y democracia radical*, Madrid, Tecnos.
- Delors, J., 1996, *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación*, Madrid, Santillana, Unesco.
- Ducrot, O, 1986, *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*, Barcelona, Paidós.
- Eide, I., 1991, “Educación y democracia”, en: R. Calatayud, *Lecturas de educación comparada*, Valencia, Universitat de València, pp. 85-96.
- Enrique Alonso, L., 1997, “Investigación social cualitativa, grupo de discusión y análisis de las ideologías, una propuesta de integración”, en: F. Alvarez-Uria, ed., *Jesús Ibáñez: teoría y práctica*, Madrid, Endimión.
- España, Constitución Española de 1978, artículo 27, párrafo 5, *Noticias jurídicas*, [en línea], disponible en: [http://noticias.juridicas.com/base\\_datos/Admin/constitucion.html](http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/constitucion.html)
- Flores d’Arcais, P., 1996, *Hannah Arendt, existencia y libertad*, Madrid, Tecnos.
- Gómez, de la Serna Ramón, 1920, *Isidore Ducasse. Conde de Lautréamont*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Gonzalez Casanova, P., 1997, “La teoría de la selva. Contra el neoliberalismo y por la humanidad. Proyecto de intertexto”, *La Jornada*, México, 6 de marzo
- Gramsci, A., 1973, *La alternativa pedagógica*, 2.<sup>a</sup> ed., Barcelona, Nova Terra, Nueva Síntesis.
- Ibáñez, Jesús, 1997, “Paradojas de la negociación”, en: *A contracorriente*, Madrid, Fundamentos, p. 495.
- \_, 1989, “Perspectivas en la investigación social: el diseño en la perspectiva estructural”, en: F. Alvira, Jesús J. Ibáñez y M. García Ferrando, *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, Alianza Universidad, Madrid, pp. 49-83
- Ichilov, O., 1989, *Political Socialization, Citizenship Education, and Democracy*, Nueva York, Teachers College Press.
- Lipovetsky, G., 1996, *La era del vacío*, Barcelona, Anagrama.
- McLaren, P., 1997, *Pedagogía, crítica y cultura depre-dadora*, Barcelona, Paidós.
- Pérez Gómez, A., 1998, *Cultura escolar y sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.
- Pérez Serrano, G., 1997, *Cómo educar para la democracia*, Madrid, Popular.
- Puig et al., 1997, *Com fomentar la participació a l’escola*, Barcelona, Graó.
- Ricoeur, P., 1989, *Ideología y utopía*, Barcelona, Gedisa.
- Stenhouse, L. 1971., “Humanities Curriculum Project”, *Theory into Practice*, vol. 10, núm. 3, A Regeneration of the Humanities, jun., 1971, pp. 154-162
- Viñao Frago, A., 1985, “Nuevas consideraciones sobre la descentralización y participación educativas”, *Educación y Sociedad*, núm. 3, pp. 129-150.

Yanes, J., 1996, "La república del profesorado. Etnografía de un Movimiento de Renovación Pedagógica", tesis doctoral, Universidad de La Laguna, La Laguna.

---

## Referencia

Martínez Bonafé, Jaume, "Investigando la vitalidad democrática de la institución educativa", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. xx, núm. 50, (enero-abril), 2008, pp. 59-70.

Original recibido: mayo 2007

Aceptado: octubre 2007

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

---