

# Aprender a participar en los centros de secundaria

*Inclusión y calidad democrática*

Isabel Carrillo Flores, Núria Simó Gil,  
Joan Soler Mata (eds.)



# ÍNDICE

Avanzar en el compromiso con la democracia en los centros educativos <i>Núria Simó Gil</i> .....	9
Democracia y educación en el siglo xx: de las repúblicas infantiles a la autogestión pedagógica <i>Joan Soler Mata, Antoni Tort Bardolet</i> .....	17
Escuela, familia y municipio: el Proyecto Atlántida de educación democrática <i>Antonio Bolívar Botia</i> .....	49
Cambiar, no inútilmente, el mundo: ética de la comunicación y educación democrática <i>Carlos Lomas García</i> .....	73
Metodologías participativas para promover y vivir la democracia en cinco centros de secundaria <i>Laura Domingo Peñafiel, Laura Farré Riera, Cati Lecumberri Gómez</i> .....	101
La democracia escolar desde las voces del alumnado: gobernanza y habitanza <i>Mar Beneyto Seoane, Alba Parareda Pallarès, Itxaso Tellado Ruiz de Gauna</i> .....	127
La democracia, mi instituto y yo <i>Àngels Martínez Bonafé</i> .....	157
Los valores de la democracia: de la abstracción a la vivencia educativa <i>Isabel Carrillo Flores, Esther Fatsini Matheu</i> .....	189
Sobre las autoras y los autores.....	227

# AVANZAR EN EL COMPROMISO CON LA DEMOCRACIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

NÚRIA SIMÓ GIL

Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya

Jaume Martínez Bonafé planteaba, ya en 2002, que «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». En el momento presente nos preguntamos si los centros siguen igual y, si es así, ¿cómo acercar el discurso de la democracia a la práctica educativa? ¿Sería posible trabajar con algunos centros educativos para poder acompañar procesos que impregnarán de vida democrática los centros educativos?

Las preguntas nos interpelan a abrir el debate en torno al concepto de educación democrática más allá de la concepción legal y formal. La complejidad que encierra dicho concepto exige el diálogo con distintas conceptualizaciones que nos ayuden a entender la democracia escolar con sentido para vivirla en los centros. Entre ellas, las de Apple y Beane (1997), Bolívar (2007), Escudero (2006) y Feito y López Ruiz (2010) nos allanan el camino y pueden ser un buen punto de partida.

Apple y Beane (1997) entienden que las escuelas democráticas se preocupan, por un lado, de crear estructuras y procesos democráticos mediante los que configurar la vida escolar y, por otro, de articular la democracia a través del currículo para que aporte experiencias democráticas a las personas jóvenes. Estas estructuras y procesos pueden adoptar diversas fórmulas, tales como asambleas, consejos escolares y otros grupos de toma de decisiones en los que profesorado y alumnado participan. Al mismo tiempo que se facilitan dichas estructuras, es necesario desarrollar un currículo democrático con los jóvenes. Ello significa dar voz a las opiniones diversas, facilitar espacios en los que chicos y chicas construyan su propio discurso, comparando opiniones y perspectivas distintas.

Coherente con la propuesta de Apple y Beane, Bolívar (2007) define espacios para la vivencia de la democracia a través, ya del currículo, ya de experiencias democráticas en la cultura escolar, lo que supone participar activamente

en las estructuras democráticas del centro (no solo aquellas que por decreto ya existen, sino haciendo, de todos los espacios de la escuela, espacios de deliberación y debate), y mediante experiencias que impliquen al alumnado en la comunidad.

Escudero (2006) argumenta, basándose en la propuesta de Furman (2004), que para que una escuela pueda ser considerada democrática debe garantizar la mejora de la educación desde una ética de la comunidad que involucre al profesorado en procesos comunitarios a partir de los que reflexionar sobre la vida docente desde cinco principios éticos que se interrelacionan. Estos son: la ética de la justicia, que defiende estructuras que no excluyan a nadie de la buena educación; la ética del cuidado, como garantía de una justicia equitativa que se responsabilice de las necesidades singulares de cada estudiante y se esfuerce en disponer las respuestas necesarias a sus necesidades; la ética de la crítica, que denuncia y cuestiona situaciones educativas injustas, despersonalizadas, atentatorias contra la dignidad del alumnado o de otros protagonistas educativos, irresponsables, frías o carentes del sentido de acogida y solidaridad; la ética profesional, que implica asumir códigos éticos en la función docente de los conocimientos, las capacidades y los compromisos profesionales para ejercer con eficacia, rigor y consistencia, de forma individual e institucional, la propia práctica; finalmente, la ética comunitaria democrática, como espacio fundamental para deliberar, validar y garantizar los contenidos y los procesos de mejora (estructuras, relaciones, responsabilidades distribuidas y mecanismos de rendición de cuentas de las mismas), mediante la participación para promover y defender el bien común.

Añaden Feito y López Ruiz (2010), de manera más concreta, que para que la escuela sea democrática deben darse estas tres condiciones: 1.<sup>a</sup>) Organizar la educación obligatoria de manera que se asegure el éxito escolar de todo el alumnado; 2.<sup>a</sup>) Democratizar la vida en las aulas requiere que la vida escolar gire en torno al alumnado, y no alrededor del docente, por lo que es necesario partir de las inquietudes de los chicos y las chicas, de modo que sean los verdaderos protagonistas del proceso de aprendizaje; 3.<sup>a</sup>) La participación del profesorado, el alumnado, las familias y otros agentes educativos debe traspasar lo que dicta la Administración, buscando fórmulas para una participación activa y verdadera de todos los agentes, adaptada a las necesidades del centro y a las de las personas participantes.

Nos parece relevante destacar que las definiciones anteriores comparten la idea de Dewey (2004 [1916]) de que la democracia en la escuela debe ser, más allá de un sistema de gobierno, un modo de vivir basado principalmente en relaciones entre personas, regido por unos valores humanistas y con unas con-

diciones mínimas que aseguren el acceso a todos los miembros de la comunidad. En dichas definiciones, la inclusión y el respeto hacia el otro se hacen presentes. Todas ellas buscan el equilibrio adecuado entre el bien común y opciones minoritarias para garantizar la convivencia en comunidad.

Desde los enfoques mencionados, otras investigaciones<sup>1</sup> han aportado resultados para construir la definición de democracia escolar con relación a cuatro dimensiones a fin de ofrecer al profesorado marcos de reflexión en torno a las posibilidades y límites de organizar prácticas educativas democratizadoras en los centros. En primer lugar, se relaciona la democracia escolar con la participación en los procesos de toma de decisiones, aspecto que tiene que ver con la gobernanza, sabiendo que dicha participación es imposible si no se crean las condiciones para que las personas se encuentren confiadas, sean tratadas de forma justa y se sientan capacitadas para hacer oír su voz en los espacios colectivos del centro. Dichas condiciones son las que se denominan *habitanza*. Si bien estas dos dimensiones son fundamentales para afianzar un concepto de democracia multidimensional, no son suficientes. Una democracia escolar plena y de calidad incorpora una visión positiva del otro, dignificando al máximo cualquier tipo de diversidad. Dicho de otro modo, una democracia completa contempla la alteridad en toda su extensión. Y por último, cada una de las dimensiones citadas se pone en práctica desarrollando un *ethos* que se articula mediante unos valores y virtudes de corte humanista. Valores y virtudes que, para que sean efectivos, deben impregnar el conjunto de relaciones, constituyendo así el eje de la cultura. El *ethos* es, pues, la cuarta dimensión de la propuesta democrática que se defiende en esta obra (Feu, Prieto, Simó, 2016).

Las aportaciones del libro muestran ejemplos de centros de Educación Secundaria Obligatoria, junto a otros de Educación Primaria de diferentes contextos y con un hacer diverso, que a pesar de vivir presionados por la evaluación de los resultados académicos y la estimulación de conductas competitivas que exacerban las desigualdades sociales, se dotan de procesos de reflexión docente capaces de rearmar la confianza en el potencial innovador y devenir lugares de experimentación democrática. Los buenos ejemplos no eluden mostrar las resistencias y los obstáculos que aún permanecen arraigados, dificultando la práctica cotidiana de la democracia.

Llevar a cabo este cometido requiere de la complicidad de muchas personas. En primer lugar, de un equipo docente convencido de que el proyecto

1. Investigación I+D «Demoskole. Democracia, participación y educación inclusiva en los centros educativos de secundaria», llevada a cabo entre los años 2013-2015 por equipos interdisciplinarios de las Universidades de Vic y de Girona (ref.: EDU2012-39556-Co2-01/02).

educativo del centro es compartido y vale la pena desarrollarlo. En estas situaciones, los equipos directivos son claves para compartir democráticamente la vivencia democrática. Este trabajo exige capacidad de escucha y de negociación en el intercambio de intereses respecto a las voces de docentes más escépticas con el proyecto, tratando de encontrar soluciones colectivas a situaciones individuales. Ello requiere espacios de debate y tiempo para llegar a acuerdos. En segundo lugar, se necesita la complicidad con el alumnado como protagonista principal en los centros. Y es que aquellos que ponen el foco en el alumnado en cuanto protagonista de su propio aprendizaje plantean una manera de trabajar que subvierte las relaciones clásicas y estandarizadas de poder a través de la participación. En estos casos, la participación del alumnado amplía los ámbitos de decisión con los que cuenta, ganando terreno tanto en el ámbito de la libertad como en el de la responsabilidad. Desarrollar la participación genuina del alumnado en los centros solo es posible si el profesorado está convencido de que quiere ceder parte de su poder en la toma de decisiones de aquello que afecta a los chicos y chicas de los centros de secundaria. En tercer lugar, se requieren también las alianzas con el entorno social y comunitario como una parte integral del currículo, y el respeto por el conocimiento de las comunidades que poseen sus miembros y asociaciones como un capital cultural de cada institución.

Todo ello implica que estas prácticas requieren de la determinación del equipo docente para promover esta forma de trabajar y aprender, y también que el personal docente está dispuesto a llegar a acuerdos para incluir las actividades más participativas en los horarios escolares y dentro del currículo. Así, trabajar en esta dirección supone, para el equipo docente, dedicar tiempo a probar, cambiar y pensar, ensayar la complicidad y la cohesión, aprender de nuevas metodologías y formas de evaluación, conocer las formas de trabajar de colegas y confiar en que se aprende *de* y *con* los demás..., así como a cuestionarse si las decisiones tomadas han sido las más pertinentes.

En estas situaciones, el equipo directivo tiene la responsabilidad de liderar el proceso, aprender a valorar los esfuerzos personales de cada uno y comunicarlo. La flexibilidad organizativa y académica es fundamental para avanzar y superar obstáculos a lo largo del camino, para mejorar la calidad de los procesos y resultados educativos, en un clima de respeto y de confianza que va configurando la cultura del centro y que plantea retos a nuevas incertidumbres cada vez que el centro toma nuevas decisiones.

En este libro también hablamos de inclusión y calidad democrática por dos razones. La primera es porque sabemos que a muchos docentes les preocupa implicarse en la reconstrucción de la enseñanza con fines justos. La sociedad

no se compone de individuos atomizados, sino de personas que pertenecen a clases sociales, grupos étnicos y géneros con intereses específicos. En última instancia, si asumimos el compromiso de educar a todas las personas jóvenes, la sociedad debe democratizarse para tener en cuenta la voz de todos en la gestión de las diversas facetas de la vida (Gale, Densmore, 2007). La segunda razón estriba en nuestro deseo de destacar la labor de docentes que son capaces de generar alternativas que transforman los centros y la sociedad misma en una dirección verdaderamente democrática.

Compartimos con Lummis (1996) que el poder reside en las personas y, desde esta perspectiva, en cada uno de nosotros anidan la responsabilidad y el compromiso de hacer emerger dicho poder en el oficio docente. Así, hacemos nuestras las palabras de Gale y Densmore (2007: 23) cuando afirman que las personas somos capaces de: *a)* ejercer un verdadero poder en la toma de decisiones de aquello que nos afecta; *b)* asumir la obligación de transformar prácticas cotidianas para favorecer análisis y cambios de normas y símbolos que acostumbran a ser indiscutibles, de forma que dejen de resultar opresivos; *c)* apoyar al individuo a la vez que contribuimos al avance de la comunidad; *d)* ejercitar y desarrollar nuestras habilidades creativas y de resolución de conflictos participando en la vida en comunidad; *e)* ayudar a otras personas mientras cada uno de nosotros crecemos con la participación en tareas comunes.

Esta actitud democrática es la que subyace en las aportaciones de este libro. Los distintos capítulos están orientados a reflexionar en torno a la principal ocupación de los educadores y las educadoras, ya planteada por Dewey (2004 [1916]) y que consiste en dotar a las personas de las herramientas necesarias para que sean capaces de compartir una vida en común, lo cual solamente es posible con la implicación y el compromiso del profesorado. Si pretendemos vivir en una democracia, es necesario brindar oportunidades a las personas para aprender qué significa esta forma de vivir y cómo puede ser guiada. Hablar de aprendizaje democrático significa identificar y analizar los espacios de práctica democrática que promueven los centros, determinar su alcance y profundizar en cómo los chicos y chicas los viven.

El libro articula, a través de los diferentes capítulos, un conjunto de aportaciones resultado de estudios y prácticas sobre la democracia, la participación y la educación inclusiva en centros de secundaria.

Sin renunciar a los fundamentos pedagógicos y a la reflexión que deriva de la vivencia directa de la práctica de la democracia en centros de secundaria, en cada capítulo se aportan elementos para revisar no solo las políticas educativas, sino también posibles aplicaciones prácticas contextualizadas en cada realidad. Con este formato, queremos contribuir a ofrecer elementos teóricos y ejem-

plos de prácticas singulares que, si bien no son las únicas posibles, pueden servir de orientación a los equipos docentes, y a la comunidad educativa en su conjunto, para fortalecer la calidad de la democracia en los centros con un enfoque inclusivo.

A lo largo del libro se presentan experiencias innovadoras que nacen del deseo de transformación pedagógica y que muestran el dinamismo de los centros más allá de los mensajes desalentadores que traslucen imágenes pesimistas de la educación secundaria. Son experiencias particulares que se gestan en contextos plurales de acuerdo con las características, las necesidades y los intereses de cada comunidad. En el capítulo 1, Joan Soler Mata y Antoni Tort Bardolet analizan proyectos compartidos y comprometidos que buscan definir los marcos pedagógicos sobre la democracia, atendiendo a su recorrido histórico. En el capítulo 2, Antonio Bolívar Botia nos acerca al Proyecto Atlántida para analizar el valor y la necesidad de implicar al profesorado, al alumnado, a las familias y, en general, a toda la comunidad educativa en la educación democrática. La aportación de Carlos Lomas García, en el capítulo 3, nos plantea una nueva mirada al currículo y la educación lingüística para la equidad y la emancipación comunicativa de las personas, con una orientación de democracia ética. En el capítulo 4 Laura Domingo Peñafiel, Laura Farré Riera y Cati Lecumberri Gómez optan por explorar qué cambios en algunas prácticas educativas de cinco centros concretos introducen metodologías más participativas e inclusivas. En el capítulo 5, Mar Beneyto Seoane, Alba Parareda Pallarès e Itxaso Tellado Ruiz de Gauna recogen las voces del alumnado y de los docentes en torno a la gobernanza y la habitanza de los centros, con el fin de construir democracias participativas de más calidad. Àngels Martínez Bonafé, en el capítulo 6, narra el relato vivencial de la democracia en las aulas, a lo largo de un curso, reflexionando en torno a las dificultades y los obstáculos a los que se enfrenta la democracia vivida en secundaria. Y cerramos el libro con el capítulo 7, donde Isabel Carrillo Flores y Esther Fatsini Matheu aportan elementos de reflexión para proyectar éticas aplicadas a través de una educación en los valores de la democracia orientada a aprender a participar y a ejercer activamente la ciudadanía.

Con este libro pretendemos visibilizar procesos educativos de alto valor democrático que son posibles, pero que necesitan de la complicidad participativa y del compromiso docente para ir dando forma, desde un hacer dialógico, cooperativo y respetuoso, a democracias justas y ciudadanías inclusivas. En conjunto, se trazan ejemplos de algunos de los caminos que transitan de la democracia imaginada a la democracia encarnada, protagonizada, vivida, con sus más y sus menos, pero con la clara intención de avanzar en el compromiso de fortalecer la democracia en los centros educativos.



## BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M.W.; BEANE, J.A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- BOLÍVAR, A. (2007). *Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- DEWEY, J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- ESCUDERO, J.M. (2006). «Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación». *Revista de Educación*, núm. 339, p. 19-41.
- FEITO, R.; LÓPEZ RUIZ, J.I. (2010). *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona: Hipatia.
- FEU, J.; PRIETO, Ò.; SIMÓ, N. (2016). «¿Qué es una escuela verdaderamente democrática?». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 465, p. 90-97.
- FURMAN, G.C. (2004). «The ethic of community». *Journal of Educational Administration*, vol. 42, núm. 2, p. 215-235.
- GALE, T.; DENSMORE, K. (2007). *La implicación del profesorado. Una agenda de democracia radical para la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- LUMMIS, D. (1996). *Radical Democracy*. Ithaca, NY (EE. UU.): Cornell University Press.

# DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN EN EL SIGLO XX: DE LAS REPÚBLICAS INFANTILES A LA AUTOGESTIÓN PEDAGÓGICA

JOAN SOLER MATA

ANTONI TORT BARDOLET

Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya

## INTRODUCCIÓN: CON EL PRETEXTO DE JOHN DEWEY Y EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA ESCUELA DEMOCRÁTICA SOBRE LOS PRINCIPIOS DE LA AUTOGESTIÓN

Una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada. Tal sociedad debe tener un tipo de educación que dé a los individuos un interés personal en las relaciones y el control sociales y los hábitos espirituales que produzcan los cambios sociales sin introducir el desorden (Dewey, 1998: 91).

La conmemoración, en el año 2016, del centenario de la publicación de la obra *Democracia y educación* de John Dewey en 1916, fue un excelente pretexto para una relectura de la filosofía de la educación deweyana y, a la postre, para una reflexión profunda que indagara en los principios de la educación democrática y en las prácticas asociadas, tanto en el ámbito escolar y formal como en el ámbito no formal.<sup>1</sup> De hecho, la apelación del mismo Dewey, en el texto citado, al «reajuste flexible de las instituciones» nos induce al debate permanente sobre la adecuación de las estructuras institucionales y los mecanismos de participación de los individuos a los ideales de una sociedad democrática.

Cualquier reflexión sobre estos temas puede y debe hacerse desde la perspectiva de la propia experiencia práctica, contrastada con las experiencias de

1. Una primera versión de este capítulo sirvió de base para la presentación de una ponencia en el XVI Congreso Nacional de Pedagogía «Democracia y educación en el siglo XXI. La obra de John Dewey 100 años después», celebrado en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid los días 28 al 30 de junio de 2016.

los demás, pero debe enriquecerse con las aportaciones del pasado de las cuales nuestra realidad es deudora, aunque no prisionera. Quizá por ello el mismo John Dewey, en el capítulo que contiene la cita que encabeza este estudio, presenta una síntesis de tres filosofías de la educación que, en relación con la concepción democrática de la educación, preceden a sus propias tesis, con continuidades y discontinuidades. Se trata, en primer lugar, de la filosofía platónica de la educación; posteriormente, del ideal individualista forjado durante la Ilustración del siglo XVIII, y, en último término, de las filosofías idealistas institucionales surgidas a lo largo del siglo XIX que «reintrodujeron la idea de la subordinación del individuo a la institución». Es evidente que la relación entre el individuo y el grupo y/o la sociedad, y, en definitiva, la subordinación de uno a otro y viceversa, está en el núcleo del debate que nos plantea Dewey y que, con el pretexto de la relectura de su obra, podemos acometer de nuevo para adecuar los principios de la educación democrática a las nuevas demandas sociales del siglo actual.

La concepción del aprendizaje como una reconstrucción continuada de la experiencia nos propone, en nuestro caso, una llamada a la reconstrucción continuada de las propias concepciones, sometidas al análisis y revisión crítica constante para evitar el dogmatismo o la rutina en la práctica educativa. La síntesis del concepto «individuo social», que Dewey ya propuso en el artículo primero de *Mi credo pedagógico* (1897) para intentar superar el debate sobre la primacía del individuo o de la sociedad, es también una invitación a la necesidad de reinterpretación constante:

Resumiendo, creo que el individuo que debemos educar es un individuo social, y que la sociedad es la unión orgánica de individuos. Si eliminamos el factor social, del niño solamente queda una abstracción; si de la sociedad eliminamos el factor individual, solamente queda una masa inerte y sin vida. La educación, por lo tanto, ha de empezar por una comprensión psicológica de las capacidades, los intereses y las costumbres del niño. Tenemos que controlar este punto partiendo de dichas consideraciones. Estas capacidades, intereses y hábitos deben ser interpretados constantemente. Es necesario conocer su significado, y por ello precisamos traducirlos para equiparlos a sus equivalentes sociales, los cuales nos darán la respuesta en relación con lo que los niños son capaces de llevar a cabo en el ámbito del servicio a la comunidad (Dewey, 1985: 5-6).

Acorde con las propuestas del filósofo y pedagogo norteamericano para avanzar constantemente en la construcción de una educación democrática, el presente capítulo propone un determinado recorrido, entre varios posibles, a

través de distintas vías pedagógicas que han profundizado y desarrollado sus reflexiones teóricas y aplicaciones prácticas sobre el binomio «educación y democracia». Más exactamente, se trata de propuestas que otorgan un papel esencial a la participación del individuo en la organización y el funcionamiento de la institución. Como veremos a continuación, el punto inicial y final del recorrido son las propuestas de la pedagogía institucional. Georges Lapassade (1924-2008) plantea, en su obra *Autogestión pedagógica*, una evolución en tres estadios o tendencias en el camino hacia la plena autogestión pedagógica: la tendencia autoritaria, la tendencia utópica reformadora y la tendencia libertaria. Partiendo de este esquema, en el presente capítulo se analizan primero las ideas de Makarenko en torno a la pedagogía de la colectividad y el trabajo; seguidas del autogobierno y el modelo de las repúblicas infantiles en el movimiento de la escuela nueva, y, en último término, el modelo de autogestión libertaria. El itinerario se cierra con la revisión de las aportaciones de la misma pedagogía institucional y sus propuestas sobre la autogestión pedagógica que tuvieron una fuerte influencia en el contexto español. Sobre esta base, en la parte final del capítulo se plantean algunas continuidades y discontinuidades que centran los elementos clave del actual debate en torno a las relaciones entre democracia y educación.

#### PUNTO DE PARTIDA: LA VISIÓN DE GEORGES LAPASSADE. EL ANÁLISIS DE LAS TRES FORMAS Y ETAPAS DE LA AUTOGESTIÓN

*La autogestión pedagógica* es un sistema de educación en el cual el maestro renuncia a transmitir *mensajes* y define, en consecuencia, su intervención educativa a partir del *médium* de la formación y deja que los alumnos decidan los métodos y los programas de su aprendizaje. Es la forma actual de la educación negativa (Lapassade, 1977a: 19).<sup>2</sup>

Para abordar el problema y la práctica de la autogestión pedagógica, Georges Lapassade recurre a la lógica pasado-presente-futuro, a fin de analizar la rela-

2. En la obra original citada, el autor precisa, en nota a pie de página, que le interesa subrayar que toda pedagogía busca actuar sobre el medio de la formación, sobre la institución y sobre los dispositivos por los que pasan los mensajes. Respecto a la educación negativa, nos remite al concepto elaborado por Rousseau en la obra *Emilio* (1762) y al trabajo del mismo Georges Lapassade titulado *L'Éducation négative* (París: l'Epi, 1971).

ción educador-educando y dar así respuesta a la pregunta sobre qué debe hacer el educador (véase al respecto Lapassade, 1977*b*). En este sentido, tal como hemos avanzado en el resumen sobre la estructura del capítulo, el autor plantea un esquema basado en tres tendencias que se manifiestan en el desarrollo de la autogestión pedagógica:

CUADRO I. Resumen de las tres tendencias de la autogestión pedagógica

Tendencia autoritaria	Tendencia «Freinet»	Tendencia libertaria
Los educadores proponen modelos institucionales de funcionamiento.	Propuestas institucionales, también; pero tendencias a liberar e individualizar la autoformación.	El educador se transforma en «consultante» del grupo en formación.

Fuente: Lapassade, 1977*a*: 23.

La tendencia autoritaria, que nosotros preferimos denominar «modelo dirigido o indicativo», se deduce del análisis de las propuestas de Antón S. Makarenko desarrolladas en las experiencias educativas de las colonias Gorki y Dzerzhinski, cuyos principios autogestionarios se habían anticipado o sintetizado en conferencias y textos sobre la educación en la colectividad (Makarenko, 1979).

La segunda tendencia tiene el origen en las concepciones ligadas al autogobierno (*self-government*) que Lapassade sitúa en el método del contrato y la enseñanza individualizada planteadas en la experiencia del Plan Dalton, desarrollado desde 1904 por Helen Parkhurst (1887-1953) en la High School de Dalton (Massachusetts, EE. UU.). A pesar de esta filiación, el mismo Lapassade cita al maestro francés Célestin Freinet como el principal referente de esta tendencia en la cual el modelo de la clase cooperativa constituye un elemento nuclear. No cabe duda de la similitud entre estas y otras propuestas educativas nacidas en el contexto del movimiento renovador de la nueva educación y cimentadas en la construcción de una utopía político-pedagógica basada en el protagonismo, la autonomía y la participación del niño considerado como sujeto.

La tercera tendencia planteada por Georges Lapassade tiene su fundamento y programa pedagógico en la pedagogía libertaria, en la cual «los educadores se abstienen de proponer cualquier tipo de modelo institucional y dejan que el grupo de los educandos encuentre e instale las contrainstituciones, que nosotros habíamos llamado *instituciones internas*» (Lapassade, 1977*a*: 22). La nómi-

na de pedagogos anarquistas que podemos relacionar con este planteamiento coherente con el modelo del «maestro camarada» es amplia y está casi siempre asociada a experiencias y prácticas educativas concretas: La Ruche de Sébastien Faure, el orfanato de Cempuis y Paul Robin, entre otros (véase a este respecto Schmid, 1936).

Con la finalidad de poner más énfasis en el papel del individuo en las distintas tendencias autogestionarias citadas, presentamos otro esquema que, a nuestro entender, completa el anterior cuadro 1 reproducido de la obra de Lapassade:

CUADRO 2. Tres tendencias en el camino de la autogestión pedagógica

<b>Tendencia autoritaria: el modelo dirigido o indicativo</b>	<b>Tendencia utópica-reformadora: el autogobierno en la escuela</b>	<b>Tendencia libertaria: el maestro camarada y la colectividad en formación</b>
Individuo omnilateral	Individuo de acción y cooperación	Individuo libre y solidario

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, en los tres siguientes apartados, vamos a sintetizar los principios pedagógicos y a analizar las prácticas que sustentan cada una de las tres tendencias que acabamos de enunciar, utilizando fragmentos de textos de los propios pedagogos.

#### LA COLONIA GORKI DE MAKARENKO: EL INDIVIDUO AL SERVICIO DE LA COLECTIVIDAD

Me acostumbré pronto a no emprender nada importante sin consultar con los jefes, y, poco a poco, la designación de estos pasó a ser asunto del soviet, que, por lo tanto, empezó a completarse mediante la cooptación. La verdadera electividad de los jefes, su responsabilidad, no se consiguieron fácilmente, pero yo no he considerado eso nunca, ni tampoco lo considero hoy, como un progreso. En el soviet de jefes, la elección de cada nuevo jefe implicaba siempre una discusión sumamente minuciosa. Gracias al sistema de cooptación, disponíamos siempre de excelentes jefes y, al mismo tiempo, de un soviet que, como un todo único, jamás interrumpió su actividad ni presentó su dimisión.

Norma muy importante, mantenida hasta hoy, fue la prohibición absoluta de que el jefe gozase del menor privilegio: nunca obtenía ningún suplemento ni se libraba del trabajo (Makarenko, 1983: 176-177).

Los dos pilares básicos de la pedagogía de Makarenko sobre los que se construyó la robustez de la colonia Gorki son la colectividad y el trabajo. La autogestión y la presencia de la disciplina contribuyen a desarrollar este proyecto educativo en clara coherencia con los principios marxistas. Cabe recordar la síntesis que realiza Bogdan Suchodolski (1974) acerca de las características de la educación socialista en sus *Fundamentos de pedagogía socialista*, cuando señala los tres grandes grupos de tareas esenciales de la educación: sociedad, trabajo y cultura. De hecho, se trataba de educar al individuo como ciudadano, trabajador e intelectual. En términos similares se manifiesta Makarenko cuando considera que el objeto de la educación debe ser «la colectividad en su conjunto» y que «la forma de trabajo más real respecto a la personalidad consiste en el mantenimiento del individuo en la colectividad de manera que él mismo considere su estancia voluntaria, hecha por deseo propio y, segundo, que la colectividad admita a dicho individuo de buen grado» (Makarenko, 1979: 73).

No cabe duda de que, en el debate sobre las relaciones entre el individuo y el grupo, Makarenko apuesta claramente por un individuo que progrese y, en definitiva, sea educado y se eduque al servicio de la colectividad. Tanto *Poema pedagógico* (1935) como *Banderas en las torres* (1939) nos presentan esta concepción del individuo que cobra pleno sentido dentro de la colectividad, porque esta constituye el organismo social en el que sus miembros comparten ideas, tareas y amistad dentro de una vida cotidiana en común: «La colectividad solo es posible a condición de que una a la gente en torno al cumplimiento de tareas de evidente utilidad social» (Makarenko, 1979: 70).

La colectividad era el todo, o sea, el organismo complejo y completo, organizado bajo criterios de planificación, regularidad, orden y control. Ciertamente, en la concepción de Makarenko la autogestión tiene un carácter indicativo y dirigido, como así lo indica el proceso a través del cual van variando los mecanismos de elección de los jefes de destacamento: la designación, la cooptación y, solo después de un periodo de consolidación, la elección democrática a través de la votación de los miembros del grupo. El dinamismo y robustez de la colectividad era mucho más importante: «El trabajo de los órganos de autogestión solo será actual e importante si toda la vida de la institución educacional está estructurada de manera tal que la reducción de la actividad de