



RECURSOS
EDUCATIVOS

Pedagogías del siglo XXI

Alternativas
para la innovación
educativa

Jaume Carbonell Sebarroja



Octaedro
Editorial



Pedagogías del siglo XXI

Jaume Carbonell Sebarroja

Pedagogías del siglo XXI

Alternativas para
la innovación educativa

Octaedro 

Colección Recursos educativos

Título: *Pedagogías del siglo XXI*

Primera edición en papel: enero de 2015

Primera edición: enero de 2015

© Jaume Carbonell Sebarroja

© De esta edición:

Ediciones Octaedro, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-9921-683-6

Diseño, realización y digitalización: Editorial Octaedro

Sumario

Prólogo	9
JUANA M. SANCHO GIL	
Presentación	13
JAUME CARBONELL SEBARROJA	
Las pedagogías no institucionales. Aprendizaje y educación fuera de la escuela	19
Las pedagogías críticas	63
Las pedagogías libres no directivas. Alternativas a la escolarización ordinaria	93
Las pedagogías de la inclusión y la cooperación	119
La pedagogía lenta, serena y sostenible	145
La pedagogía sistémica	175
Las pedagogías del conocimiento integrado. Los proyectos de trabajo	207
Las pedagogías de las diversas inteligencias	247
Epílogo	283
LOURDES MARTÍ SOLER	

PRÓLOGO

Juana M. Sancho Gil

[Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Educativa
Universidad de Barcelona]

Conociendo la vida profesional de Jaume Carbonell, no parece sorprendente que quiera cerrar esta etapa de su intensa trayectoria vital ofreciéndonos una imagen de conjunto de lo que ha denominado *Las pedagogías del siglo XXI*. Esta obra marca un hito que comienza con la creación, hace 40 años, junto a Fabricio Caivano, de la revista *Cuadernos de Pedagogía*. En un momento en que las rendijas abiertas por la Ley General de Educación y el esperado final de la dictadura fueron aprovechadas por los distintos movimientos de renovación pedagógica y por otras personas para plantear y mostrar que otras formas de concebir y llevar a cabo la educación eran posibles. La revista, en la que Jaume trabajó desde sus inicios y de la que fue director durante los últimos 16 años, hasta su jubilación a finales de 2012, ha sido testigo y promotora de nuevas perspectivas para la educación.

Cuando la reforma ligada a la LOGSE promovió en su primera etapa, por primera y última vez en la historia de este país, la experimentación de formas de enseñanza centradas en los estudiantes, en la indagación y resolución de problemas, en la liberación del yugo de los libros de texto, etc., y se comenzó a hablar de innovación más que de renovación pedagógica, él también estuvo ahí. Junto con Fernando Hernández, Antoni Tort, Emilia Sánchez-Cortés, y Núria Simó, y con una ayuda del CIDE, realizamos un estudio de tres innovaciones en la acción, que nos permitió dimensionar las posibilidades y dificultades de poner en práctica principios pedagógicos que

cuestionasen lo que Tyack y Tobin denominaron *las normas de la gramática de la escuela* (Sancho y otros, 1993/1998).

En el momento de componer este texto nos llega un regalo de una colega inglesa en forma de postales que recogen fotografías en color sepia del Froebel Educational Institute de Londres, en torno a 1900. Nos muestran a niños y niñas en grupos hablando, interactuando con distintos objetos, trabajando en un huerto... Enseguida conecto con las últimas imágenes en color que retengo de distintos centros de enseñanza: estudiantes en filas y columnas frente al docente y la pizarra, incluso en una escuela de idiomas, con gente en edades tempranas. Se ven ordenadores, proyectores..., pero los entornos se parecen más a los que yo viví como estudiante que a lo que reflejan esas fotos centenarias. También lo vinculo con el libro de Jaume, con la configuración que nos presenta del conjunto de pedagogías, como formas de entender la educación, que sitúa en el comienzo del siglo XXI. Esta triple conexión me provoca tal conjunto de cuestiones que me llevaría a extender lo que se supone que ha de ser la introducción a una publicación.

Entiendo —tal como señala la contraportada del libro— que Jaume intenta situar las pedagogías alternativas que están marcando el rumbo de la innovación educativa en estos momentos. Unas tendencias o iniciativas que, en general, beben de las ideas y proyectos elaborados y tratados de poner en práctica por las pedagogías progresistas, la escuela nueva, los movimientos de renovación pedagógica del XX. Y la pregunta que se me aparece de forma destacada es: ¿por qué es tan difícil introducir cambios significativos en la forma de entender lo que significa enseñar y aprender? ¿Por qué nos sorprendería, y desde luego no aceptaríamos, que un médico siguiese basando su práctica en los saberes de finales del XIX y principios del XX, y entre nosotros perdure y se arraigue una y otra vez —vistas las *contrarreformas* impuestas en algunos países— la idea de que enseñar es decir, aprender es escuchar y el conocimiento es lo que pone el libro de texto y se repite en el examen (Cuban, 1993).

El trabajo de Jaume nos ofrece valiosas pistas no sé si para dar respuesta a este problema, pero sí para explorarlo, dimensionarlo y comprenderlo mejor. Porque solo así estaremos en

condiciones de enfrentarnos a él sin ingenuidad y simplicidad. Lo que subyace a todas y cada una de las ocho pedagogías, a las ocho formas de entender la educación consideradas es una concepción bastante diferente de la que hoy subyace en la mayoría de las instituciones educativas —incluso algunas informales— sobre:

- Los sujetos que enseñan y los que aprenden. A los dos se les reconoce tanto la capacidad de ser como la de aprender; a los dos se les concibe como personas con autoría y responsables —no totalmente subordinadas al dictado de otros («el que obedece nunca se equivoca» nos decían cuando yo era pequeña)— de sus propios procesos, acciones y omisiones.
- El conocimiento, que no se concibe como un conjunto de proposiciones declarativas y conceptuales de las que el alumno se tiene que apropiarse a través de la adquisición de determinados procedimientos (competencias), sino como un diálogo permanente de aprendices y enseñantes con sus propias elaboraciones y con las socialmente construidas.
- La relación pedagógica, en la que el docente pasa de ser el actor principal de un monólogo, a director de obras y escenas en las que cada estudiante pueda dar y desarrollar lo mejor de sí mismo.
- La evaluación, que no busca *medir* hasta qué punto el estudiante sabe contestar las preguntas del examen, sino calibrar la calidad de los procesos y resultados de aprendizaje alcanzados y su capacidad para transferirlos a distintas situaciones, y seguir aprendiendo.

Tendríamos que seguir las concepciones sobre las relaciones de poder, los materiales y recursos de enseñanza, el tiempo y el espacio, la disminución de las barreras entre el dentro y el fuera de la institución, la relación entre los distintos componentes del sistema social... En definitiva, no estamos hablando de la *aplicación* de una serie de principios, métodos o materiales; estamos hablando de una concepción del mundo, de formas de entender la educación que ponen a los sujetos en el centro del proceso e intentan no reproducir desde el

principio el *ideal* de la *República* de Platón, de una sociedad compuesta por personas de oro, personas de plata y personas de bronce.

En este sentido, el trabajo de Jaume nos ofrece muchos e interesantes temas de estudio y reflexión. Pero sobre todo, al estar anclado en el presente y fundamentado en ideas precedentes, ayuda entender lo que vivimos, porque, como argumenta Søren Kierkegaard, «la vida solo puede ser comprendida mirando hacia atrás». Y también nos encomienda la difícil y estimulante misión de inventar, construir, soñar el presente/futuro. Pero, como termina la frase del filósofo danés, «únicamente puede ser vivida mirando hacia delante». Un *delante* en el que se siguen generando ideas, propuestas, miradas, acciones... a las que merece la pena seguir prestando atención.

Como referencias tengamos en cuenta:

- Cuban, Larry (1993). *How teachers taught: constancy and change in American classrooms, 1890-1990*. Nueva York: Teachers College Press.
- Sancho, J. M.; Hernández, F.; Carbonell, J.; Tort, T.; Sánchez-Cortés, E.; Simó, N. (1998). *Aprendiendo de las innovaciones en los centros*. Barcelona: Octaedro. (Primera edición publicada por el CIDE-MEC en 1993.)
- Sancho Gil, Juana M. Grupo de investigación ESBRINA. Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos (2014SGR 632). En: <<http://esbrina.eu>>.
- REUNI+D. Red Universitaria de Investigación e Innovación educativa. MINECO. EDU2010-12194. En: <<http://reunid.eu>>.
- Indaga-t. Grupo de Innovación Docente para favorecer la Indagación de la Universidad de Barcelona (GIDCUB-13/087). En: <<http://www.ub.edu/indagat>>

PRESENTACIÓN

Jaume Carbonell Sebarroja

En el año 2000, siendo director de *Cuadernos de Pedagogía*, se publica el libro *Pedagogías del siglo xx*, donde se condensaba la memoria pedagógica de un siglo a través de la obra de once autores cuyas ideas habían influido en el pensamiento y en la práctica del profesorado más innovador, tanto en España como en el conjunto de Europa y Latinoamérica: Montessori, Ferrer i Guàrdia, Dewey, Giner de los Ríos, Freinet, Neill, Makarenko, Piaget, Milani, Freire y Stenhouse. Once maneras distintas de entender la mejora, el cambio y la transformación de la escuela. Once historias personales comprometidas con pequeñas o grandes utopías. Once modos de pensar, construir y vivir la escuela de una manera más plena, creativa y equitativa. De algún modo, fueron, junto a algunos más, los «inventores» o «descubridores» de la educación contemporánea. Su proyección y reconocimiento universal, la vigencia de sus textos y sus propuestas y las marcas imborrables que han dejado en las mentes y corazones de numerosos educadores y educadoras les ha valido el merecido reconocimiento de clásicos.

No obstante, no vamos a ahondar aquí —y tampoco en el libro que presentamos— en el grado de influencia y validez que siguen teniendo hoy estas pedagogías, con sus correspondientes relecturas, adaptaciones y aplicaciones en los diversos y complejos contextos educativos actuales. Porque la pregunta básica que me incitó a escribir este libro no es qué queda de aquello, sino qué hay de nuevo; cuáles son los nuevos cursos y prácticas pedagógicas que están emergiendo e ilumi-

nando este nuevo siglo y partir de dónde se construyen. Una reposada indagación atesorada por mi experiencia profesional como periodista y viajero educativo, con visitas a numerosos centros y con asistencia a congresos y encuentros profesionales, me proporcionó una de las claves para la selección de las pedagogías del siglo XXI: ahora los referentes, como en el siglo anterior, ya no son, fundamentalmente, los autores antes citados, sino las redes educativas que generan complicidades y compromisos. Es evidente que detrás de estas redes hay nombres, pero las señas de identidad se asocian a una pedagogía, y el protagonismo mítico de una persona se comparte con otras y se diluye en el colectivo. Así, por ejemplo, adquieren relevancia las pedagogías sistémicas, críticas, lentas, inclusivas, no directivas o que tienen que ver con las inteligencias múltiples o con los proyectos de trabajo. Todas y cada una de ellas disponen de redes de intercambio y colaboración, de espacios de encuentro y de un buen puñado de publicaciones y materiales.

¿Puede hablarse de unas características o atributos comunes? Depende de la lupa con que se miren: si la aproximación es muy genérica y se realiza con el ánimo de destacar las coincidencias, convergencias y complementariedades o, por el contrario, se quieren captar los detalles y matices y el foco se pone, sobre todo, en las singularidades y las diferencias. En cualquier caso, como indica el subtítulo, se trata de «alternativas a la innovación educativa», donde se percibe una misma música de fondo —la insatisfacción con la institución escolar tradicional-convencional y con los valores y contenidos dominantes, y la búsqueda de nuevos horizontes educativos y de nuevos modos de enseñar y aprender—, pero con letras que subrayan o enfatizan determinados tópicos o dimensiones educativas. En unos casos puede ser la inclusión escolar para el logro equilibrado y exitoso de la igualdad/diversidad, o bien la creación de recursos, escenarios y oportunidades de aprendizaje para activar cotidianamente la inteligencia, estrechando los lazos indisolubles entre razón y emoción. En otros casos puede ser la apuesta decidida por el conocimiento integrado y la transdisciplinariedad, donde las preguntas, interrogantes e hipótesis ponen patas arriba la organización

curricular por materias, o bien por el cuidado y el cariño que se requiere para favorecer unas relaciones más fluidas y cercanas entre los diversos actores de la comunidad educativa que contribuyan a mejorar el bienestar individual y colectivo. Pero todas ellas se ocupan y preocupan por mejorar las relaciones educativas y lograr un entorno escolar más amable; por fomentar una mayor cooperación, participación y democratización de la gestión diaria de la escuela; por estimular el protagonismo del alumnado y su curiosidad por el conocimiento; por convertir el aula en un espacio de investigación y conversación; por acercar la escuela a la realidad y esta a la escuela para conseguir que cuanto se enseña y aprende en la escuela sea estimulante y tenga un sentido para la formación de una futura ciudadanía más libre, responsable, creativa, crítica y responsable; con el fin de que se active al propio tiempo el desarrollo del pensamiento y del conjunto de sentimientos; y, en definitiva, para que la escuela sea más educativa.

Estas pedagogías alternativas se nutren progresivamente —como ya sucedía en el siglo pasado— de otros campos del saber: es la manera de ensanchar una perspectiva educativa excesivamente recurrente y encerrada en sí misma. También es destacable que, en muchos casos, no se circunscriben únicamente a la escuela, porque cada día gana terreno el aprendizaje y la formación fuera de ella. Las evidencias y experiencias que lo avalan son numerosas. Se trata, sin duda, de uno de los cambios más emblemáticos de esta nueva época: por ello le dedicamos el primer y más extenso capítulo.

Se habla de «pedagogías del siglo xx» y no de las pedagogías: una precisión que no es baladí, por aquello del dicho de que son todas las que están, pero no están todas las que son. Los criterios de selección —como suele ocurrir a menudo— responden a una compleja mezcla de objetividad y subjetividad. Eso sí, como se señala al principio, se prescinde de los grandes relatos pedagógicos del siglo xx —aunque algunos referentes y sus huellas son perceptibles— y de aquellos otros considerados menores o que, por diversas circunstancias, aún no han cristalizado en un discurso pedagógico suficientemente vertebrado y con una cierta influencia entre el profesorado y los centros de nuestro país. En este sentido, no figura un ca-

pítulo específico dedicado al constructivismo, una de cuyas expresiones alcanzó su máximo auge durante la aplicación de la LOGSE (la reforma educativa socialista más emblemática), aunque su poso está presente implícita o explícitamente en varias perspectivas pedagógicas. Ni tampoco contiene uno específico sobre la neurociencia y la educación, que, a buen seguro, será uno de los temas estrella de las publicaciones pedagógicas de los próximos años.

Hay centros que se identifican —e incluso es su razón de ser— en su proyecto educativo con una pedagogía específica. Es el caso, por ejemplo, de las escuelas libres o no directivas, o de las escuelas Waldorf, mencionadas estas últimas en un par de capítulos. En otros centros, en cambio, el nivel de identificación es menor y los seguidores de tal o cual propuesta pedagógica se circunscriben a una parte del claustro o a unos profesores individuales. Y quizás lo que es más común son las escuelas que no se casan e identifican con ninguna etiqueta pedagógica y que toman, de manera más o menos integrada, diversos elementos de las propuestas pedagógicas incluidas en esta obra. Sí, porque el profesorado innovador investiga y experimenta continuamente guiado por una perspectiva bastante pragmática.

¿Cómo se ha elaborado este libro? La idea inicial me vino en el momento de jubilarme y, a medida que iban pasando los meses, iba cobrando más fuerza. Empezaron las notas dispersas, las hipótesis y algunos esquemas clasificatorios que se iban modificando continuamente. Y en el 2014, con un plan ya más sistematizado, empezaron las consultas, lecturas, relecturas, navegaciones por Internet, conversaciones con expertos o conocedores de las distintas pedagogías y visitas a unos cuantos centros. He recurrido con mucha frecuencia a los textos de la revista *Cuadernos de Pedagogía* porque forma parte de mi memoria y de mi proceso formativo desde su primer número (enero de 1975) hasta mi jubilación (noviembre de 2012). Porque, en cierto modo, como escribe Juana María Sancho en el prólogo este libro, empezó a gestarse desde que entré en la redacción de *Cuadernos*.

La estructura interna de cada capítulo —que corresponde a una pedagogía— es siempre la misma y consta de cinco

partes. En la primera se incluyen uno o varios breves relatos vivenciales expresamente encargados o entresacados de otras publicaciones. En la segunda se señalan, de modo muy sintético, algunos de los antecedentes y referentes más emblemáticos con el objeto de mostrar que todo paradigma educativo tiene su propia genealogía y nunca se parte de cero. La tercera constituye el núcleo central más desarrollado, donde se plasman las señas comunes de identidad de cada tendencia pedagógica con los pertinentes matices diferenciales, siguiendo siempre un registro descriptivo y poniendo el énfasis tanto en las bases teóricas que lo sustentan como en su traducción en la intervención educativa y en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En la cuarta se presenta una muestra representativa de experiencias explicadas con cuatro pinceladas. Se ha primado la diversidad, dando cabida a prácticas de largo recorrido y muy reconocidas, pero también a iniciativas muy sencillas y modestas. Incluso es posible que alguna de las experiencias, por aquello de los vaivenes y dificultades educativas, ya no existan cuando se lea este libro, pero su valor seguirá siendo válido, porque constituyen una fiel expresión de la pedagogía tratada. Cada capítulo contiene sus referencias bibliográficas (además se facilita una extensa webliografía sobre el tema en www.octaedro.com). La quinta parte: «A modo de conclusión. Cuestiones para el debate», poco habitual en los ensayos pedagógicos, tiene la función de someter a crítica e interrogación las ocho pedagogías del libro con el propósito de promover el debate entre estudiantes, docentes o profesionales y ciudadanos interesados por la educación, lejos de simplismos y apriorismos maniqueos. Es, por tanto, una invitación a la lectura personal y crítica de cada lector y lectora.

Quisiera agradecer, por último, a todos los centros que me han abierto las puertas y a las numerosas personas que me han aportado algún tipo de información. Y de modo muy especial a las que se han leído previamente todo o alguna parte del texto y me han proporcionado sugerencias para enriquecerlo.

Una última apreciación. Este libro bascula entre el ensayo de divulgación y el manual no convencional para estudiantes en los diversos campos educativos. Será el público lector quien determine el valor y utilidad de esta obra. Pero en todos

los casos descubrirá que aquí no se habla únicamente de cómo podrían ser las escuelas donde se aplican estas pedagogías, sino de cómo son realmente. Es decir, algunas utopías ya se están aplicando hoy en algunos centros escolares y en otros espacios educativos. Y aunque estas innovaciones requieren siempre renovarse, enriquecerse y consolidarse, sirven de faro para un montón de educadores y educadoras que piensan y luchan cada día para convertir en sueño el anhelo de una educación innovadora, socialmente equitativa, culturalmente poderosa y totalmente libre. Vaya, la EDUCACIÓN en mayúscula.

Las pedagogías no institucionales. Aprendizaje y educación fuera de la escuela

Paseo por Sevilla

Tarde soleada de finales de febrero. Camino a la deriva por las estrechas callejuelas del barrio de La Macarena. Entro en la iglesia homónima y contemplo un buen rato la belleza de esta virgen tan distinguida, enfundada en su mantón rojo y su baño de plata. Frente a la puerta de un hotel una mujer hace sonar una trompetita mientras grita desesperadamente: «No hay derecho; que me paguen lo que me deben.» Son los gritos de la soledad y la impotencia. Un viandante se detiene y aplaude su acción. Tras pasar por diversos centros de flamenco, cruzo las murallas árabes y, en la gran explanada, la mirada se detiene en un antiguo quiosco donde despachan chocolate con churros.

Mis andanzas desembocan en La Alameda, el jardín público más antiguo de la ciudad, un pulmón muy popular dentro del casco antiguo, en otro tiempo inundado por la proximidad del Guadalquivir y medio abandonado y hoy convertido en uno de los iconos del encuentro, la fiesta y la cultura organizada o espontánea de los sevillanos. Aquí se mezclan todas las generaciones: jubilados tomando el sol, familias enteras con la merienda, grupos de adolescentes haciendo los deberes, jóvenes bebiendo unas cervezas y conversando, siempre enganchados a sus móviles, niños reclusos en el parque infantil o correteando libremente. Algunas estatuas inconfundibles y un buen puñado de hermosos árboles dan vida a una vida y a una conversación que inunda todos los rincones de La Alameda. En el bar La República y en muchos

otros. En la librería Extravagante, con un espacio reservado para la lectura infantil. En el Centro Cívico «Las Sirenas». En unos bajos donde suena una música...

A la mañana siguiente prosigo el paseo, pero esta vez con un itinerario más programado. En el barrio San Lorenzo, salpicado por coquetos edificios y plazoletas y con alguna que otra iglesia con su pertinente Hermandad, es inevitable una visita a la capilla donde se guarda «El Jesús del Gran Poder», una metáfora contundente del sufrimiento y una de las imágenes más veneradas de la ciudad. Tras callejear un buen rato, alcanzo la plaza de la Encarnación, donde se levanta uno de los proyectos arquitectónicos modernos más singulares de la ciudad: Metropol Parasol, en cuyo sótano hay un museo sobre el pasado romano e histórico de la ciudad. La planta baja la ocupa el mercado de abastos reformado, y en lo alto se han construido unas terrazas panorámicas —las llamadas setas de la Encarnación—, donde se aprecia la blancura de la ciudad, matizada por los tonos rojizos y amarillentos y por el ocre de los edificios religiosos.

Sigo por el centro urbano y la retina se detiene en un gran cartel pegado en una oficina de Cajasol: «Caixa, solución ya». Al lado acampa un grupo de miembros de la PAH (Plataforma de Afectados por la Hipoteca), que denuncia el escaso interés que les muestra el Gobierno. Repongo fuerzas en La Campana, un establecimiento que mantiene la hermosura de antaño, antes de acceder al Museo de Bellas Artes, donde se concentran las joyas del barroco sevillano, con las vírgenes de Murillo y los frailes de Zurbarán.

La penúltima etapa, tras un garbeo por las tabernas del barrio de Triana —donde me entretengo leyendo la placa que da fe de que en esta casa tuvieron lugar algunos episodios del Rinconete y Cortadillo de Cervantes—, discurre por la orilla del Guadalquivir, ese río parcialmente navegable que con la Exposición Universal de 1929 y, sobre todo, con la Expo del 92 han acercado a la ciudad para el disfrute de sus habitantes. A esas horas conviven remeros, ciclistas, corredores, paseantes y algunas parejas y grupos de jóvenes que acarician un sol menguante.

La cena en la Antigua Abacería de San Lorenzo con mis amigos Nico, Rafa y Soraya, local entrañable que durante el día hace las veces de panadería, y donde nos sirven el plato «del abuelo

Justo»: unas croquetas mozárabes y un vino que pasa muy bien, llamado «las tetas de la sacristana», se alarga con un debate sobre el buenismo, la función de las hermandades, la política actual, la escuela pública, amén de los habituales chistes y algunas que otras recomendaciones cinéfilas y literarias.

El paseo nocturno tiene que terminar inevitablemente en una taberna. Elegimos El Corral de Esquivel, uno de los puntos de encuentro habitual con los colegas de Rafa. Él mismo me cuenta, mientras apuramos la última copa, la historia-leyenda del rockero Silvio, uno de los mitos sevillanos, que murió alcoholizado. Muchos de los bares de la zona tienen una foto suya —como si fuera un santo—, en la que muestra una copa de coñac llena. Tras casarse con una chica de la nobleza inglesa, separarse y tener un hijo al que no conoció y tras muchas tribulaciones, «el chaval» empezó a hilar cabos con los pocos datos que le había dado su madre, y se vino a Sevilla y descubrió quién era su padre. Y se habla de cómo el chaval empezó a conocer a los amigos y a los músicos de su padre; de cómo, sin saber español, se aprendió las canciones de su padre y las cantaba con su grupo de rock; de cómo hoy es un nuevo mito (el hijo de Silvio) que periódicamente viene con su banda al local llamado La Caja Negra, en La Alameda, y de cómo la gente va a escucharlo porque canta y bebe igual que su padre y parece la reencarnación viva de aquel mito que murió alcoholizado.

Jaume Carbonell i Sebarroja, marzo de 2014

Antecedentes y referentes

McLuhan ya pronosticó a mediados del siglo pasado lo que hoy es una realidad exponencialmente aumentada debido al enorme impacto de las tecnologías de la información y la comunicación, más utilizados por la infancia y la juventud en la calle y en sus hogares que en las aulas: «Hoy en nuestras ciudades la mayor parte de la enseñanza tiene lugar fuera de la escuela. La cantidad de información comunicada por la prensa, las revistas, las películas, la televisión y la radio exceden en gran medida a la cantidad de información comunicada por la instrucción y los textos en la escuela. Este desafío ha des-

truido el monopolio del libro como ayuda a la enseñanza y ha derribado los propios muros de las aulas de modo tan repentino que estamos confundidos, desconcertados» (McLuhan, 1986).

La educación informal y no formal —la del niño que juega y aprende en la calle y en otros entornos y la del hijo que crece en una familia— siempre ha sido tanto o más influyente que la educación formal-escolar en el proceso de socialización. En el transcurso de las últimas décadas, la oferta de educación extraescolar contemporánea se ha ido diversificando y generalizando como complemento o sustitución de algunas funciones que la escuela no cumple, o lo hace de manera insuficiente o deficiente, con el objetivo de atender nuevas necesidades y colectivos históricamente excluidos en el ámbito del trabajo, del ocio, de la cultura y de la propia infancia y juventud, mediante un amplio abanico de actividades extracurriculares organizadas por las asociaciones de padres, empresas, ONG, entidades culturales e instituciones oficiales que se desarrollan en la escuela o fuera de ella.

John Dewey sostiene que la educación asistemática y extraescolar, que el niño adquiere en la familia, en la calle o en otras instancias socializadoras del entorno inmediato, es más vital, profunda y real; y que la educación formal o escolar es más abstracta y superficial, menos influyente, pero también más amplia, completa y segura. Y que el reto consiste en articular adecuadamente las cualidades positivas de ambas modalidades educativas, integrando el aprendizaje formal con las vivencias cotidianas del entorno.

Por otra parte, cabe subrayar que, históricamente, diversas experiencias pedagógicas innovadoras se han asentado en la periferia de la escuela y se han enriquecido enormemente con las aportaciones de otros campos del saber.

De la naturaleza a la ciudad

Para Rousseau, la naturaleza es el entorno y la esencia del niño, el mejor educador que garantiza su crecimiento; en consecuencia, hay que permitir que se deje influenciar por los beneficios de su hábitat natural, sin intervención ni interfe-

rencias de las personas adultas y de las instituciones que le imponen modelos artificiales que le alteran su orden natural. La ingenua confianza en la espontaneidad del niño y el culto mítico de la naturaleza lleva al pensador ginebrino a rechazar cualquier contagio infantil con la sociedad y a vertebrar el proceso educativo en torno al individualismo y a la subjetividad del niño. La aportación de Rousseau y su apuesta por el paidocentrismo supone un cambio de mirada, una auténtica revolución copernicana, al romper con el planteamiento dominante tradicional del *trivium* y el *quadrivium* en la transmisión del saber.

El discurso roussoniano, con diferentes matices, está presente en los orígenes de la Escuela Nueva. Así, uno de los treinta puntos de la escuela activa definidos por A. Ferrière recomienda que la escuela esté situada en el campo, porque constituye el medio natural del niño, aunque añade que para el desarrollo de la cultura intelectual y artística resulta interesante la proximidad de la ciudad. Hay propuestas que precocizan un total aislamiento del alumnado en la naturaleza para protegerlo de las influencias «peligrosas», «malsanas» y poco saludables de la ciudad —como es el caso de la escuela *yasnaia poliana* de Tolstoi—. Más adelante surgen, entre otras, las escuelas *plein air* de Francia, las *open air schools* de Inglaterra o las escuelas municipales al aire libre de Barcelona —que escolarizan a la infancia con problemas respiratorios—, si bien la mayoría combinan las ventajas del entorno natural con el conocimiento del medio urbano. No obstante, tampoco faltan las experiencias que tratan de reproducir en su interior la filosofía de la ciudad, tal como si se tratase de una república o de una comuna.

La relación de la escuela con la vida es una de las premisas de todos los proyectos innovadores. Para Dewey, la escuela no es un lugar de preparación para la vida, sino un espacio de vida donde el alumnado pueda desarrollar sus experiencias escolares adquiridas que va reconstruyendo continuamente y desarrollar otras nuevas. Freinet critica el divorcio entre la escuela y la vida, y transforma radicalmente la organización del aula y los modos de enseñar y aprender para superarlo. También desde la Institución Libre de Enseñanza (ILE) se insiste

en la tesis de que la escuela debe estar en medio de la vida, y esta, a su vez, penetrar enteramente en la escuela: «No hay nada despreciable en la educación; la vida toda debe ser un completo aprendizaje y todo el mundo no solo puede, sino que debe ser maestro» (Carbonell, 1985). Para ello, la ILE organiza salidas a la sierra y al campo, y viajes a distintas comunidades autónomas para estudiar los aspectos arqueológicos, geográficos, agrícolas, botánicos o industriales; o bien realizan cursos completos de arte en los museos.

También en la escuela moderna de Ferrer y Guardia son frecuentes las salidas a la ciudad para tomar el pulso a distintos acontecimientos cívicos o para conocer el funcionamiento y las condiciones de trabajo en las fábricas. Detrás del estudio del entorno inmediato se aprecia una metodología que rompe con los esquemas memorísticos de la pedagogía tradicional, como expresa Martí Alpera, director del Grupo Escolar Pere Vila (Barcelona) durante la II República: «No es una geografía de nombres, de palabras y de cifras, sino de imágenes, de visiones objetivas, de las percepciones claras de las relaciones del hombre con el medio. Hemos procurado una simplificación de la doctrina, ya que no se trata de enseñar mucha doctrina, sino de enseñarla bien» (Martí Alpera, 2008).

El último movimiento de la relación de la escuela con la ciudad se produce a principios de los setenta con la formulación de la ciudad educativa o educadora que se recoge en el renombrado informe de la UNESCO: «Aprender a ser: la educación del futuro», dirigido por Edgar Faure (1973). De esta propuesta nos ocuparemos más adelante.

No podemos dejar de mencionar el impulso que se dio en España, sobre todo en el primer tercio del siglo xx, a la extensión universitaria; a la educación popular en el seno de los ateneos obreros, casas del pueblo y otras entidades y asociaciones, y a las misiones pedagógicas, auténticas escuelas ambulantes donde estudiantes y otros voluntarios llevaban la música, el cine, el arte, el teatro y los libros a las aldeas más recónditas y abandonadas.

Por último, en el campo de la educación organizada o del tiempo libre cabe subrayar la labor desplegada por las colonias escolares de vacaciones desde finales del siglo xix, en conso-

nancia con el ideario de la Escuela Nueva y con las corrientes higienistas que hacían frente a las enfermedades de los niños de la ciudad debido a sus penosas e insalubres condiciones de vida. «La vida en común de un gran número de niños ejerce sobre cada cual de ellos un influjo bienhechor: se muestran más despiertos, más alegres, lo que influye provechosamente en su salud. [...] Las ventajas son notables para la educación del espíritu y para la del cuerpo» (Carbonell, 1985). La otra iniciativa tiene que ver con el escultismo o movimiento *scout* fundado por Baden Powell a principios de siglo en Inglaterra, con gran arraigo en numerosos países, y destinado a la infancia y a la juventud. Se trata de un movimiento regeneracionista, de orientación militarista al principio y pacifista más adelante, que reivindica la vida al aire libre —el entorno natural es el lugar pedagógico por excelencia—, la épica de la aventura, el compañerismo y el espíritu de servicio.

De la desescolarización a las tramas de aprendizaje

En la década de los setenta, en un momento de floración de las utopías sociales, la publicación de *La sociedad desescolarizada*, de Iván Illich (1974), y de *La escuela ha muerto*, de Everett Reimer (1973), convulsiona el mundo educativo. Su alegato radical contra la escuela y, más en concreto contra la obligatoriedad de la misma y su proceso de institucionalización, no se dirige contra un modelo escolar determinado, sino contra la esencia y la propia función de la escuela, sea esta pública o privada, activa o tradicional, grande o pequeña, clasista o igualitaria, fascista, democrática o comunista. «La escuela es una institución construida sobre el axioma de que el aprendizaje es el resultado de la enseñanza. Y la sabiduría institucional continúa aceptando este axioma, pese a las pruebas abrumadoras en sentido contrario. Todos hemos aprendido la mayor parte de lo que sabemos fuera de la escuela. Los alumnos hacen la mayor parte de su aprendizaje sin sus maestros y, a menudo, a pesar de estos» (Illich, 1974).

Para Illich la escuela ha perdido su legitimidad y credibilidad porque está desconectada de la realidad; porque confunde enseñanza con saber y competencia con titulación; porque la

instrucción, troceada en materias como «ladrillos prefabricados», ahoga el horizonte imaginativo; porque es incapaz de enseñar habilidades debido al encorsetamiento curricular; porque esconde un currículo oculto para obtener el adoctrinamiento y la domesticación de consumidores dóciles y manejables; porque no promueve el aprendizaje individual ni disminuye la desigualdad social; porque su excesiva burocracia la hace ineficaz, y porque supone un despilfarro económico y un creciente coste inasumible. Reimer (1973) insiste en que el origen del «mal» se encuentra en la institucionalización del saber: «El currículo por niveles es la piedra angular de todo el sistema, ya que es el que determina la institucionalización de la niñez, de la enseñanza y de la asistencia a clase».

Este análisis contundente les lleva a una solución igualmente radical: si la escuela actual no sirve, no hay que molestarse en cambiarla. Hay que suprimirla. Pero ambos no se quedan en la crítica, sino que ofrecen una alternativa para este mundo sin escuelas: las tramas o redes de aprendizaje. La alternativa más radical para la escuela sería una red o servicio que diera a cada hombre la misma oportunidad de compartir sus intereses actuales con otros hombres por otros movidos por iguales cuestiones. La desescolarización significa sacar fuera de las aulas la relación entre las personas, terminar con el monopolio de la enseñanza en manos del profesorado que dispone de una titulación especial, y fomentar el derecho de cada uno a compartir sus conocimientos con otros.

En *La sociedad desescolarizada*, Illich describe cuatro categorías de tramas:

- a) *Servicios de referencia respecto a objetos educativos*, que permiten el acceso a cosas o procesos usados para el aprendizaje formal y que se encuentran en lugares muy diversos: bibliotecas, agencias de alquiler, laboratorios, museos, fábricas, aeropuertos... «En una ciudad abierta al pueblo, los materiales de enseñanza que ahora se encierran en laboratorios o almacenes podrían diseminarse en depósitos abiertos a la calle y gestionados de manera independiente, que los adultos y los niños pudiesen visitar sin peligro de ser atropellados. O bien la comunidad podría

proporcionar unos bonos o derechos limitados, según sus edades, lo que le daría acceso especial a ciertos materiales costosos y escasos, y dejar en cambio otros materiales más simples a disposición de todos».

- b) *Lonja de habilidades*, que permitan a unas personas hacer una lista de estas, las condiciones según las cuales están dispuestas a servir de modelos a otros que quieran aprender estas habilidades y las direcciones en las que las puede encontrar, mediante la creación de centros de habilidades libres y abiertas al público, e incluso proporcionando una moneda para el canje comercial de servicios.
- c) *Servicio de búsqueda de compañero*, concebido como una red de comunicaciones que permita a las personas descubrir la actividad de aprendizaje a la que desean dedicarse, con la esperanza de encontrar un compañero para la búsqueda.
- d) *Servicio de referencia respecto a educadores independientes*, el cual puede figurar en un catálogo que indique las direcciones y las descripciones de profesionales, semiprofesionales e independientes, con las condiciones de acceso a su servicio. «El hecho de desescolarizar la educación debiera más bien aumentar, y no ahogar, la búsqueda de hombres de sabiduría práctica que estuviesen dispuestos a apoyar al recién llegado en su aventura educativa.»

Más adelante veremos las razones por las que esta alternativa generó apasionados seguidores y acérrimos detractores y cómo, a pesar de que no hay noticia de la muerte de la escuela, sí la hay de algunas alternativas como la escuela en casa (las *home schools*) y del arraigo que están teniendo las tramas y redes de aprendizaje en la sociedad de la información y del conocimiento.

Señas comunes de identidad

En el siglo XXI las pedagogías no institucionales enriquecen su discurso teórico, sustentado con sólidas prácticas educativas, sobre la creciente competencia con la que se enfrenta la escuela en el hogar, en la ciudad y en la sociedad red, con una cre-

ciente y diversificada oferta de educación no formal y un mayor impacto de la educación informal, donde va cristalizando un currículo alternativo, mucho más poderoso y atractivo que el currículo escolar oficial.

De la difusión vertical a la comunicación horizontal

La cita inicial de McLuhan en este capítulo tuvo lugar en un momento en que los medios de difusión operaban el tránsito de la sociedad industrial a la sociedad de la información y del conocimiento. Ahora, sin embargo, el cambio más novedoso y sustancial es que la cantidad de información, conocimientos, dispositivos y oportunidades formativas se multiplican fuera de la institución escolar. Y lo que aún es más importante: todo ello no se limita a la difusión controlada y jerarquizada de antaño, sino que se abre y democratiza el acceso para la comunicación, el intercambio, la construcción e intervención en torno a la información y el conocimiento. Eso cuestiona aún más el lugar de la escuela en la transmisión del saber y en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este cambio de paradigma lo sintetiza muy gráficamente el sociólogo Manuel Castells (2006): «El sistema de comunicación de la sociedad industrial, centrado en los *mass media* y caracterizado por una distribución unidireccional (uno a muchos) está siendo sustituido en la sociedad red por una estructura web global y horizontal de comunicación que incluye el intercambio multimodal de mensajes interactivos de muchos a muchos, sincrónica y asincrónicamente».

En este nuevo entorno comunicativo, con Internet y la web 2.0 como iconos más emblemáticos, se diluyen las fronteras entre enseñanza y aprendizaje, entre producción y consumo. Todos somos enseñantes y aprendices al mismo tiempo, y se descanoniza el rol protagonista del experto. Como dice Burke (2013), libera a la gente de la calle del monopolio del conocimiento de los expertos y hace posible una especie de enfoque autodidáctico. Así, se enfatiza la función, el sentido, el lugar y la importancia de la sociedad-red y de la escuela-red, conectados como infraestructuras, experiencias y artefactos de educación permanente.

Este nuevo escenario se ha definido como un centro comercial educativo o como una escuela de servicio total al estar abierto las 24 horas al día, con una red de información que nunca duerme y con un servicio de Internet, bibliotecas, laboratorios, gimnasios o patios de escuela a disposición de toda la comunidad.

¿Significa todo esto que la escuela tal como la hemos conocido hasta ahora está en retroceso? Más adelante —en el apartado final de este capítulo— nos referiremos a ello, pero lo que sí se aprecia es la existencia de nuevas modalidades más flexibles de atención a la primera infancia, siguiendo la estela de los países nórdicos, más allá de la escuela infantil. En la educación primaria, la *homeschooling* está muy arraigada desde hace tiempo en Estados Unidos, pero la penetración en España es aún muy lenta y minoritaria. En la educación secundaria es donde menos alternativas se vislumbran a la educación formal. Por el contrario, están adquiriendo un notable auge las ofertas de aprendizaje no institucional en los estudios superiores, como cursos en línea abiertos tales como los Massive Open Online Courses (MOOC), algunos de ellos incluso acreditados (*digital badgets*) (Fernández Enguita, 2012; Burke, 2013; Vázquez Cano, López Meneses y Sarasola, 2013).

Las nuevas conexiones entre personas y artefactos

Según Sacristán (2013), «la llegada de Internet ha creado un mundo interconectado donde las fuentes de información y de conocimiento están desjerarquizadas en buena medida, ya que cualquier persona conectada puede incluir sus propias informaciones en el ciberespacio cuando y como quiera, lo que da lugar a procesos multiplicadores de enorme potencial comunicativo. Y cada ordenador tiene la capacidad técnica de copiar y modificar datos, con reproducciones hasta ahora desconocidas para las industrias culturales».

Esta estructura horizontal y democrática, a través de la Wikipedia, la blogosfera y el conjunto de la red, incrementa las posibilidades a la hora de producir y compartir conocimiento, facilitando múltiples interconexiones entre las personas debido a la exuberancia de la información, a la velocidad a la que

circula, a su omnipresencialidad y a las múltiples plataformas colaborativas que facilitan, entre otras cosas, la diversificación del arte de leer y escribir: más formal o coloquial, más sintético o extenso, más sencillo o complejo, más estándar o creativo. Pero si bien estas múltiples interconexiones facilitan la oportunidad de estar informados, no siempre se garantiza —y la diferencia no es baladí— la capacidad de estar informados, algo que supone una actitud consciente y activa por parte de la ciudadanía.

Sin embargo, el entorno digital no solo facilita la conectividad entre las personas, sino también entre distintos artefactos culturales, entre tecnologías y lenguajes. La remezcla digital, por ejemplo, permite adaptar, combinar y fusionar varios conocimientos con el objetivo de desentrañar la realidad y producir nuevos productos creativos. Para Pedro Jiménez (2012), si somos capaces de remezclar el conocimiento es porque somos capaces de «dominar» ese conocimiento. Para él la remezcla es una forma de comunicación y una nueva forma de vida.

El conectivismo: una nueva teoría del aprendizaje

Para Dolors Reig, el conectivismo es una teoría del aprendizaje superadora del conductismo y del constructivismo, que incorpora elementos de las teorías sistémica, de la complejidad, de las ciencias del caos, de las redes y de la neurobiología. Esta teoría parte del supuesto de que la organización y la persona son organismos que aprenden y que las herramientas que utilizamos en la web definen y moldean nuestro pensamiento. Porque «no nos sirve ya el viejo modelo, basado en la asunción pasiva de los contenidos producidos por meritocracias e industrias de la publicación cerradas al mundo. Los nuevos modelos apuestan por la apertura, por el fin de los jardines vallados dentro y fuera de la web. Las redes sociales y de contenidos distribuidos centralizados en entornos autoconstruidos son elementos esenciales de ese futuro. [...] El aumento de interés por la gestión del conocimiento en entornos dinámicos y complejos muestra la necesidad de una teoría que trate de explicar el lazo entre el aprendizaje individual y organizacional» (Reig, 2012).

En la práctica, el conectivismo exige conocimiento y conversación abundante, colaboración y participación social activa, horizontalidad y dimensionalidad, aprendizaje autónomo y continuo, inteligencia colectiva, entornos no estructurados ni regulados y, en definitiva, empoderamiento y formación para la ciudadanía digital (véase también el desarrollo del conectivismo definido por George Siemens, el inventor de los MOOC, en el apartado de «Experiencias»). Millones de usuarios pasan de ser consumidores y productores, de modo que ejercen el llamado periodismo ciudadano.

No obstante, como señalamos más adelante, este empoderamiento individual y colectivo genera serias dudas y matizaciones en otros discursos al relativizar el valor crítico y la fiabilidad del conocimiento que se genera en la red (Buckingham, 2013); al mostrar la paradoja que la sociedad del conocimiento genera desinformación e ignorancia (Innerarity, 2011), o al señalar que, con frecuencia, el mito del ágora como elemento de dinamización y vertebración social comunitaria se reduce a una mera comparecencia de una masa acrítica y manipulable (Zafra, 2013).

Los aprendizajes son visibles o invisibles, vienen formados por un conjunto de microdiscursos que no se suceden permanentemente e inconscientemente en cualquier intervención educativa y que transforman el cuerpo y la mente de los actores que intervienen (Acaso, 2012). Esta misma autora propone como reto la *REDUvolution*, que parte, entre otras premisas, de que lo que enseñamos no es lo que los estudiantes aprenden: «La meta que persigo es la de desplazar el (des)aprendizaje hasta el (a)prendizaje y crear alternativas a los modelos hegemónicos de ejercicio de la pedagogía, construyendo dinámicas que operen como microrrevoluciones y socaven el sistema a través de la configuración de ciudadanas y ciudadanos que generen su propio cuerpo de conocimientos» (Acaso, 2003).

El conocimiento del entorno urbano, o la ciudad como currículo

Uno de los ejes de intervención estratégicos por parte de las pedagogías innovadoras ha sido el impulso del diálogo entre escuela y entorno para tratar de tender puentes continuos en-

tre el conocimiento que se produce dentro y fuera de la institución escolar, y con el fin de lograr, al propio tiempo, la transferencia y el uso de la cultura escolar a la vida cotidiana y la incorporación de la experiencia vivencial y extraescolar a la educación formal. Dentro de esta perspectiva han aflorado diversas aproximaciones sobre el conocimiento y la investigación del entorno urbano. Porque la cultura se encuentra en el territorio. Para Franco Frabboni (1980), el primer abecedario es el ambiente; para otros autores, la ciudad en su conjunto o algunos de sus espacios más emblemáticos en el transcurso de la historia constituyen sus mejores libros de texto: el ágora, la catedral, la calle, el parque, el centro comercial, etc. (Frabboni, Galletti, Savorelli, 1980; Martínez Bonafé, 2014; Carbonell, 2008).

En efecto, la ciudad es un libro abierto donde se condensan un pasado y un presente forjado a través de transformaciones lentas o súbitas, en todos los ámbitos de la vida laboral, familiar y social. Donde se muestran diversas formas de distribuir, ocupar, sustituir y apropiarse activa o pasivamente de un espacio.

El objetivo de las pedagogías innovadoras, escolares y no institucionales, es el de educar la mirada, las inteligencias múltiples y los diversos lenguajes comunicativos para descubrir, desentrañar, percibir y sentir lo que acontece en la ciudad de manera explícita y oculta. El nuevo modelo urbano dominante es el de las grandes superficies comerciales, las nuevas ágoras o lugares de encuentro donde se va conformando un estilo de vida uniforme, impersonal y globalizado, que significa la progresiva y definitiva desaparición del mundo artesanal. José Saramago lo ha contado literariamente en *La caverna* y Marc Augé, desde una perspectiva sociológica, al referirse tanto a los centros comerciales como a las autopistas, hoteles y cajeros automáticos los define como los no lugares o lugares anónimos. Son «espacios de anonimato, lugares monótonos y fríos a los que no les corresponde identidad ni memoria y que no tienen nada que ver con contextos especiales culturalmente identificados o identificables» (Augé, 1994). Pero dentro de la ciudad conviven diversas ciudades y submundos, con niveles, formas de vida y expectativas muy diversas, sometidas

a tensiones, contradicciones y mutaciones. Y hay fachadas y asfaltos donde perviven memorias con una fuerte carga simbólica

En efecto, en toda ciudad se mezclan las ambivalencias y dicotomías: los sueños y esperanzas con las frustraciones y deserciones; el espacio privado de las relaciones más íntimas y familiares con el espacio comunitario de las redes vecinales y asociativas; lo ordinario con lo extraordinario; la ciudad que integra y la que margina; el conformismo y la subordinación al poder con la insubordinación y la contestación; la creciente especulación y privatización con la recuperación del espacio público; la soledad más absoluta con los múltiples encuentros; el ocio y la cultura encerrada con la fiesta y la cultura en la calle; la competitividad, el autoritarismo, la desigualdad y la exclusión social con el diálogo, la solidaridad, el respeto, la participación democrática y la cohesión social; las periferias urbanas abandonadas con los centros cuidados y reinventados para el turismo; la dominación institucional con la apropiación social; lo previsible con lo imprevisible; el espacio lleno de vida con el espacio de mero tránsito; los escenarios del placer con los rincones del dolor; las prohibiciones y barreras visibles con las escondidas o invisibles; las ciudades inacabadas con las ciudades amenazadas.

La ciudad es un crisol de identidades culturales y sociales. Un cruce de caminos e historias. Una sinfonía de sonidos y lenguajes (orales, escritos, corporales, imágenes, símbolos, costumbres, geometrías...) que van modificándose en el transcurso del día y de la noche.

La ciudad, en síntesis, constituye un libro abierto, una especie de wikipedia donde todo sujeto puede contribuir libremente a acceder, relacionar, contextualizar, reelaborar, compartir, sistematizar, sintetizar e interrogarse continuamente en torno a un amplio e impagable caudal de conocimientos.

Otra ciudad, y con más ofertas educativas

Este es el doble reto al que se enfrentan las pedagogías no institucionales: promover una oferta de iniciativas culturales organizadas para todos los públicos en un entorno urbano a

la medida de la infancia, más verde, ecológico y sostenible. Porque está demostrado que las ciudades pensadas y adaptadas a las personas menores también son altamente saludables y beneficiosas para todas las otras personas. Sin embargo, el crecimiento urbano de las últimas décadas discurre en una dirección opuesta, con la consiguiente pérdida de los espacios naturales de la infancia de los que se reivindica su recuperación. «El desinterés social les imposibilita, cuando son niños, el bajar a calles y plazas acogedoras, porque muy a menudo no existen. El interés social lo sustituye por los espacios especializados y acotados y por las visitas escolares bienintencionadas. Ha desaparecido la aventura, la iniciativa individual o la de la banda, el choque con la gente y las normas, conocer las prohibiciones y la transgresión, avanzar hacia lo desconocido y descubrir nuevos territorios y personajes» (Borja, 1990).

En este texto se sintetiza una pérdida: la del lugar natural y espontáneo de juego infantil como espacio de realización de experiencias en libertad; y una obsesión: la de la vigilancia, control y seguridad por parte de las personas adultas que lleguen a recluir a la infancia en «parques de juego», todos clónicos, vallados, de superficies llanas y exentos de rincones para el escondite, la aventura y el mínimo riesgo y para hacer volar la imaginación. El espacio exterior del juego vivencial y compartido ha sido secuestrado y sustituido por el refugio tecnológico del juego artificial e individual.

La publicación de *La ciudad de los niños*, del psicólogo italiano Francesco Tonucci (1996), especializado en el pensamiento y el comportamiento infantil, contribuyó a cambiar la mirada adulta sobre la ciudad, a partir de dar la palabra al niño, recogiendo sus preguntas, miradas y propuestas (véase el apartado «Experiencias»).

Respecto a las iniciativas culturales y promovidas para conocer la ciudad —así como para descubrir y familiarizarse con el entorno natural—, se polarizan en varias direcciones, tratando de combinar y complementar las ofertas para el público en general con las destinadas específicamente a la infancia. Ello ocurre con las actividades vinculadas al cine, al teatro, a la música y al arte —en muchos museos existen departamentos pedagógicos o talleres y actividades infantiles—,

con las bibliotecas y la difusión de la lectura (clubs de lectura, cuentacuentos y otras actividades de animación a la lectura, ferias, bibliotecas ambulantes, piscinas u otros rincones). La presencia infantil está menos presente en las rutas diurnas y nocturnas por la ciudad —a veces teatralizadas o en bicicleta— y rutas literarias, históricas, gastronómicas para conocer el patrimonio artístico y arquitectónico, o la ruta de la pobreza organizada por los propios indigentes. Existen, asimismo, espacios para intercambiar ideas y buenas prácticas que den apoyo o cuestionen las políticas culturales locales o para debatir acerca de la gestión cultural del territorio. Y no puede olvidarse lo que aportan algunos cafés, bares y tabernas, donde se cuentan y escuchan historias apasionantes. Eduardo Galeano da fe de ello: «Cursé un año de Secundaria y dejé la escuela; aprendí a narrar escuchando historias de contrabando» (Galeano, 2012). (Véase «La ciudad educadora» en el apartado de «Experiencias».)

La educación expandida: entre lo no formal y lo informal

La educación no formal responde a las necesidades cambiantes de la sociedad en cada momento histórico y ofrece un amplio abanico de actividades, promovidas por distintas instancias y medios, que van desde el fomento de la lectura y la formación cultural para toda la población, hasta las actividades extraescolares y el ocio. Algunas de estas iniciativas ya han sido citadas en el punto anterior, pero hay otras muchas más que conforman un entramado complejo y difuso donde se funden la educación no formal con la informal: la familia, los centros de educación en el tiempo libre, las actividades de ocio y deporte, la televisión, las videoconsolas, Internet, y todos los recursos y estímulos presentes en el proceso de socialización de la infancia y la juventud (Trilla, 1993).

Recientemente, el colectivo Zemos98 (2012) ha acuñado el término de «educación expandida» para significar la importancia de la educomunicación, aquella educación unida indisolublemente a la comunicación y que teje redes con otros conceptos como lo audiovisual, lo artístico o lo experimental, y que se genera fuera de las instituciones educativas y de los

procesos educativos formales. Aunque se trata de desarrollar, extender y difundir nuevas formas de producción, comunicación y adquisición del conocimiento, que conectan con la ~~teoría del conectivismo~~ y del aprendizaje social apuntado en este mismo apartado, la cuestión central de la educación expandida no es tanto qué se aprende, sino cómo, dónde, cuándo y con quién se aprende: los nuevos espacios, personas y redes con los que compartir el saber» (Zemos98, 2012). Un discurso que enlaza con las tesis illichistas de «la sociedad desescolarizada», que vuelven a emerger tras un largo período de hibernación, al resignificar la educación y sacarla de los espacios formales y reglados.

El contacto intergeneracional

Antes de la escolarización de la infancia, el proceso de socialización natural transcurría en un continuo proceso de relación cercana en el trabajo y en la vida cotidiana. La escuela supuso una conquista y un espacio de protección de la niñez, pero también un espacio de pérdida de contacto y alejamiento entre niños, jóvenes, adultos y ancianos. La investigación ha demostrado que la riqueza de la socialización infantil crece en la medida en que lo hacen la cantidad, diversidad y cualidad de las interacciones de los niños y las niñas con los jóvenes, adultos y ancianos; de ahí la conveniencia de recuperar espacios comunes de encuentro y vivencias, experiencias y proyectos compartidos. Algo que tiene que ver con la recuperación del espacio público no especializado y enclaustrado para la infancia.

En *La carta de las ciudades educadoras* no solo se recomienda el diálogo entre generaciones como fórmula de convivencia pacífica, sino como búsqueda de proyectos comunes y compartidos entre grupos de personas de distintas edades. Y en Fano (Italia), «La ciudad de los niños» promovida por Tonucci, un niño propuso: «Los ancianos están solos; si están con los niños y los jóvenes, los padres estarían más tranquilos y los viejos acompañados». Se trata, prosigue Tonucci, «de ofrecer a los ancianos la posibilidad de regalar un poco de su tiempo a los niños o, si se quiere, de regalar a los niños la compañía y la riqueza de los ancianos» (Tonucci, 2002).

Experiencias

La ciudad educativa o educadora

La ciudad educativa o educadora es una de las más bellas utopías que se propone convertir la ciudad en un enorme recipiente de estímulos y recursos educativos al servicio de la formación integral de toda la ciudadanía. Para ello se moviliza y conecta el conjunto del capital social y cultural de la comunidad (actores, equipamientos, servicios públicos, espacios, asociaciones, gremios, sindicatos...) para integrarlos dentro de un proyecto común. Se aprende la ciudad y, al propio tiempo, se aprende de la ciudad, la cual se convierte en una agencia educativa y de formación, en un espacio de aprendizajes múltiples y de educación permanente, donde los diversos lenguajes expresivos, el juego y el conocimiento tratan de dar unidad y globalidad a la vida infantil. Todo ello se asienta en el triángulo información / formación / participación.

La ciudad educadora es un desarrollo y una concreción del diálogo entre la escuela y el entorno. En este sentido, la ciudad es una oportunidad excelente para romper la tradicional lógica disciplinar y experimentar con los planteamientos interdisciplinarios y globalizadores (Carbonell, 1995; Trilla, 1999).

La experiencia pionera tuvo lugar en la ciudad italiana de Turín (Torino) entre los años 1975-1985, en un intento de incidir tanto en el cambio escolar como en el cambio social y de la gestión municipal. Y en 1990, con la celebración del Primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, se asienta y sistematiza este modelo, con la aprobación de la carta inicial donde se definen los objetivos básicos para el impulso educativo de la ciudad; y con la creación de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE), que se encarga de ir actualizando sus principios a la luz de los nuevos retos y necesidades sociales dentro de los ejes más estratégicos (calidad de vida, igualdad, diversidad, equilibrio con el entorno natural...), de difundir las buenas prácticas y de convocar un congreso cada dos años.

La red de ciudades educadoras es hoy muy extensa, aunque sus experiencias son muy discontinuas y parciales. Resulta muy complicado vertebrar en un proyecto unitario el potencial educativo de la ciudad.

La deriva urbana

Charles Baudelaire y Walter Benjamin hacen referencia al paseante sin rumbo, que experimenta la ciudad sin ninguna otra intención que el deambular o callejear de un modo diletante. Jaume Martínez Bonafé (2014) rescata esta imagen porque le permite pensar el currículum *flameur* «como la experiencia particular a través de la cual el sujeto construye y deconstruye significados en su relación con la ciudad».

En efecto, la exploración no organizada del entorno es una herramienta crítica y una práctica estética que permite descubrir zonas escondidas, ocultas, vacías y olvidadas de la ciudad, nombrarlas y resignificarlas. Este aparente «perder el tiempo», perdiéndose por la ciudad, es una manera de dejarse sorprender por lo imprevisto e imprevisible que cualquier paseante puede encontrarse cruzando la mirada con otro peatón, contemplando un escaparate, entrando en una taberna, escuchando un sonido, tratando de descifrar un grafito en un muro semiabandonado o percibiendo el lento o acelerado discurrir de la vida cotidiana. Un paseo que pone a prueba el carácter, la sensibilidad, la capacidad de asombro, el espíritu de aventura y que, en definitiva, recrea y enriquece el proceso la subjetividad del sujeto. Por supuesto, supone una experiencia de aprendizaje vivencial y racional, a veces más visible y otras más invisible, muy potente

Esta deriva urbana fue planteada y practicada por el movimiento surrealista y, posteriormente, por el situacionista (muy activo durante el mayo francés del 68) como una forma de antiarte y de contestación al sistema capitalista. «La deriva es una actividad lúdica colectiva que no solo apunta hacia la definición de las zonas inconscientes de la ciudad, sino que también se propone investigar, apoyándose en el concepto de “psicogeografía”, en los efectos psíquicos que el contexto urbano produce en los individuos. La deriva es una construcción y

una experimentación de nuevos comportamientos en la vida real, la materialización de un modo alternativo de habitar la ciudad, un estilo de vida que se sitúa fuera y en contra de la sociedad burguesa» (Careri, 2013).

El aprendizaje-servicio

Se trata de una filosofía y propuesta educativa en creciente expansión que articula procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto en que los participantes (estudiantes de Primaria, Secundaria y Universidad y de otros ámbitos educativos y sociales) aprenden al mismo tiempo que trabajan en necesidades reales del entorno (en colaboración con las entidades sociales) con el objeto de mejorarlo. El aprendizaje mejora el servicio que se ofrece a la comunidad y aquello que se aprende se puede transferir a la realidad en forma de acción. Este es uno de sus grandes méritos: comprobar que lo que se estudia tiene una aplicación en la vida cotidiana.

El aprendizaje-servicio se sustenta en dos grandes pilares: la educación en valores, al partir de situaciones problemáticas y afrontar retos desde la experiencia directa a través de las herramientas que brinda la inteligencia moral; y la educación para la ciudadanía, al basarse en la participación activa, responsable, cooperativa y solidaria para contribuir a la mejora de la calidad de vida de la sociedad.

Esta propuesta metodológica es muchas cosas a la vez. Un proyecto educativo con potencialidad social; un método para la educación formal y no formal, de carácter flexible, pero que dispone de sus propios espacios y tiempos; un servicio para aprender a colaborar en un marco de reciprocidad; un proceso de adquisición de conocimientos y competencias para la vida; un método de pedagogía activa y reflexiva; una estrategia para avanzar hacia la justicia social; un trabajo en red donde confluyen las instituciones educativas y las entidades sociales que intervienen en la realidad; y, por supuesto, una de las actividades más emblemáticas de la ciudad educadora, pues contribuye a reforzar las políticas de cohesión social y de fortalecimiento de la comunidad y de su tejido asociativo.

Dicha propuesta sigue esta secuencia: aprendizaje + servicio + proyecto + participación + reflexión.

Las iniciativas y experiencias surgidas desde muchos institutos y universidades españolas son muy variopintas: bachilleres que se capacitan para enseñar a personas adultas que jamás han utilizado un ordenador; estudiantes de ciclos de auxiliar de enfermería que dan charlas a mujeres inmigrantes que cuidan de personas mayores; un grupo de chicos y chicas que se forman para convertirse en dinamizadores de actividades de ocio y ofrecer a los jóvenes del barrio un programa alternativo para las noches del fin de semana. También las que intentan recuperar la memoria histórica a través del registro de testimonios orales sobre la dictadura franquista; promover los campos de trabajo para la recuperación de fuentes y caminos y para la preservación del patrimonio natural; rehabilitar pisos en zonas degradadas de la ciudad; realizar campañas para el Banco de Alimentos; luchar contra el cambio climático, etc.

La ciudad de los niños

¿Qué ocurriría si las ciudades pasaran a gestionarse teniendo en consideración las necesidades y las perspectivas infantiles, así como el bienestar y la seguridad de los niños? Se volverían más habitables» (Tonucci, 1996 y 2003). Este es el punto de partida de la creación de la primera ciudad de los niños en la municipalidad italiana de Fano, donde se creó un laboratorio comunal para el estudio, el proyecto y la experimentación de modificaciones en la ciudad tomando al niño como parámetro.

La esencia de esta propuesta, teorizada e impulsada por el psicólogo Francesco Tonucci, es dar la palabra al niño para que proteste, pregunte y proponga siguiendo, en cierto modo, la estela asamblearia de Freinet del «crítico, felicito y propongo». Se trata de convertir la ciudad en un espacio de aprendizaje democrático donde el niño tiene pleno derecho a participar como ciudadano que es —y no como futuro ciudadano— en consonancia con la convención internacional de los derechos del niño.

Esta participación infantil se vehicula a través del consejo de los niños, donde se expresan y se escuchan sus voces «para

cambiar la ciudad, no para contentar a los niños» (Tonucci, 1996); y de los proyectos, donde aquellos planifican espacios y estructuras reales de la ciudad con la colaboración de técnicos tales como urbanistas, arquitectos y psicólogos. El éxito de esta propuesta, que posteriormente se ha extendido a otras ciudades de Italia y del mundo, depende, sobre todo, del cambio de mirada por parte de las personas adultas y de la sensibilidad de los gobiernos locales.

En España existen, desde hace años, algunos municipios comprometidos con este proyecto, en general de forma parcial y discontinua, que se concretan en la creación del Consejo de los Niños, algunas actividades en torno a la Agenda 21 Escolar y el camino escolar: la organización de un camino amigo y seguro que permita a los niños ir a pie al colegio, una forma de favorecer su presencia en la calle, con la colaboración de los comerciantes y del vecindario, al tiempo que se estimula la confianza y la autoestima de los más pequeños. La red española de «La ciudad de los niños» es coordinada por un grupo de trabajo de la asociación Acción Educativa.

Las ofertas de educación no formal para la infancia

La educación no formal se define como el conjunto de procesos, actividades, medios e instituciones específica y diferencialmente diseñados en función de objetivos explícitos de instrucción o formación que no están directamente relacionados con el sistema educativo reglado (Trilla, 1993).

El universo de la educación no escolar es amplísimo y se circunscribe a los ámbitos del trabajo (cursos de formación ocupacional, para el primer empleo...), del ocio y la cultura, de la inclusión social y, en un sentido más amplio, a la educación permanente, sobre la que en este capítulo se incluyen numerosos ejemplos.

En el campo específico de la escuela cabe recordar que las actividades extraescolares vienen de lejos y que, en el transcurso del siglo pasado, en la medida en que se extendía la escolaridad crecía también la demanda de provisión de estos servicios y actividades. La gestión de estas corre a cargo de entidades públicas o privadas, de las AMPA de los propios

centros, o bien se establecen distintas modalidades mixtas de colaboración.

El listado es amplísimo, pero puede hacerse una distinción entre las avaladas por un proyecto educativo integral, como el escultismo o los clubs de tiempo libre que funcionan a lo largo de todo el curso o solo durante el verano (campamentos, colonias y centros de verano), y aquellas otras que, por lo general, se ciñen a la enseñanza y al aprendizaje de un área o materia concreta: danza, teatro, música, idiomas, deportes, pintura... En los últimos años se han incrementado, sobre todo, las relacionadas con la música —son muchos los niños y jóvenes que aprenden a tocar un instrumento o que forman parte de un coro—, con los idiomas —sobre todo el inglés, con el surgimiento de academias de calidad muy diversa— y con el deporte —los sábados se desplaza una enorme masa de escolares por los pueblos y ciudades para competir en distintos deportes y categorías.

Estas actividades extraescolares constituyen en algunos casos un complemento a lo que se realiza en la escuela, y en otros una evidente sustitución.

El banco común de conocimientos (BCC)
y el intercambio de saberes y habilidades

Es una propuesta de educación abierta y colaborativa, que rompe las tradicionales barreras institucionales y disciplinares, y pone el énfasis en la idea de que la educación puede suceder en cualquier momento y en cualquier lugar. Nace en el año 2006 como un laboratorio de educación mutua e intercambio ciudadano, a raíz de la expansión del software libre, las redes sociales y los sistemas de intercambio de archivos. El BCC tiene como objetivo desarrollar, crear y proteger espacios de intercambio y transmisión libre de conocimientos, potenciar el saber como un bien común que permita seguir aprendiendo, y encontrar estrategias más eficaces que desemboquen en nuevas formas de comunicación, formación o participación ciudadana. Se trata de un movimiento global que aplica la filosofía y métodos del software libre a dinámicas colectivas de aprendizaje y de educación mutua. Se crean herramien-

tas para transformar diferentes aspectos de la vida mediante nuevas formas de participación, organización y cooperación. También se organizan talleres y encuentros de intercambios presenciales: los mercados de intercambio de conocimientos libres.

«¿Cuántas veces has sentido que si supieras “algo”, ese algo podría cambiar tu vida radicalmente? ¿Qué te gustaría saber hacer y nunca has encontrado quien te lo explicase? ¿Cuántas cosas puedes enseñarles a tus amigos que puedan ayudarlos? ¿Conoces a alguien que sabe hacer algo “valioso”, “curioso”, “especial”? Este *post* es una crónica sobre la primera sesión de BCC, en el IES Antonio Domínguez Ortiz: *el arte de escuchar, aprender y compartir*» (Díaz, 2012).

En el año 2009 se desarrolló en este instituto sevillano un taller de banco común de conocimientos con el objetivo de intercambiar saberes, opinar y aportar ideas sobre asuntos públicos, donar tiempo y crear una red local entre alumnos, profesores y vecinos. Tras algunas sesiones informativas y formativas se utilizan *post-its* para demandar conocimientos: ¿qué quiero aprender?; verdes para ofertar conocimientos: ¿qué puedo enseñar?; y amarillos para proponer ofertas de conocimientos de personas con las que se tiene algún vínculo. En una de las sesiones, el BCC se expande hacia el barrio, y dentro de un mercadillo habitual se introduce, como una oferta más, el intercambio de conocimientos. En la última sesión, el mercado de intercambio se instala en los distintos espacios del centro.

La experiencia supone una auténtica revolución en el instituto, al modificarse los roles del profesor y del alumno y al cuestionarse su propio funcionamiento en la manera de organizar y transmitir el conocimiento

Hay lugares donde existen redes de intercambio de conocimientos y habilidades en proceso o ya muy consolidadas. Funciona más o menos así: Sara enseña a hacer un masaje a Rosana, que enseña a hacer un currículum a Mohamed, que enseña lampistería a Jordi, que enseña a montar un vídeo a Clara, que enseña los usos de las plantas medicinales a John, que enseña inglés a Oriol, que enseña catalán a Lili, que enseña a tocar la guitarra a Paco, que enseña a llevar un plan de contabilidad a

Julia, que enseña a bailar tango a Miquel, que enseña a cocinar a Susana, que enseña informática a Saïd, que enseña a jugar al ajedrez a Rosa, que enseña agricultura ecológica a Ángeles, que enseña a pintar a Gabriel...

Esta red es un sistema de intercambio de conocimientos, habilidades y experiencias abierto a todo el mundo, sin ánimo de lucro, que se basa en la idea del trueque y en el principio de reciprocidad: toda oferta supone una demanda y toda demanda va acompañada de una oferta. Quien aprende tiene que enseñar y quien enseña tiene que aprender. Y todo el mundo sabe algo que a otro le puede interesar. Nunca se paga con dinero ningún curso ni enseñanza: la moneda es el saber. Estos intercambios, aparte de generar un aprendizaje, suelen establecer sólidos vínculos y afectos personales y, a la vez, han generado diversas iniciativas cooperativas y proyectos de economía social.

Esta red tiene grandes similitudes con el banco común de conocimientos pero se diferencia porque no existe una vinculación directa con el uso del software libre. Porque gran parte de los intercambios se hacen en el domicilio de los participantes o en centros colectivos como centros cívicos, centros sociales y culturales o escuelas de personas adultas, mediante un equipo de animadores o colaboradores que se ocupan de gestionar los contactos. Y porque entronca muy directamente con dos de las tramas de aprendizaje definidas por Illich al principio de este capítulo: la lonja de habilidades y el servicio de búsqueda de compañero.

Una experiencia similar es el llamado banco del tiempo, donde, dentro de la misma filosofía del trueque, se intercambian servicios por tiempo.

Centros sociales y culturales institucionales

Son todos aquellos espacios de titularidad oficial o a cargo de fundaciones empresariales, bancarias o de otro tipo, aunque la gestión pueda ser compartida con otras entidades. Hay ofertas específicas para la infancia y la juventud, pero abundan las destinadas al público en general. El abanico es muy amplio y solo presentamos sucintamente una muestra de los existentes hoy en España para percibir su gran diversidad. Dentro de esta

muestra, también varipopinta en su denominación y gestión, destacamos los **centros cívicos**. Se trata de equipamientos de titularidad y gestión municipal dirigidos por técnicos contratados por los ayuntamientos. Su objetivo es la dinamización cultural —se organizan cursos, exposiciones, conferencias y otros tipos de actividades socioculturales— y la colaboración con el tejido asociativo. Se ceden espacios a entidades o grupos de vecinos, de manera puntual o regular, aunque la participación del vecindario suele ser reducida.

Y como experiencias más específicas se encuentra **Mata-dero, Centro de Creación Contemporánea**, que ocupa uno de los enclaves más significativos de la arquitectura industrial madrileña. Depende del Ayuntamiento de Madrid, pero lo gestionan diversas entidades relacionadas con las artes escénicas y visuales, el diseño, la música, la danza, el cine, la literatura, el urbanismo, el paisajismo y la moda. Promociona la creación en todas sus formas y experiencias, con especial atención a las propuestas transversales a través de tres ejes de actuación: formación, difusión y creación. Uno de los espacios más emblemáticos es la Casa del Lector que se ocupa de la formación, promoción y experimentación con la lectura. Otra iniciativa singular es el **Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona**, espacio creado por el Ayuntamiento y la Diputación de Barcelona y dedicado a la investigación, transformación e innovación en el ámbito de la cultura en general, con especial incidencia en la cultura urbana. Promueve la innovación, las relaciones entre ciencia y cultura, los entornos virtuales y el periodismo de datos.

Por último, seleccionamos un equipamiento del ámbito privado: **Caixa Forum**, espacio de exposiciones y actividades culturales que depende de la Obra Social La Caixa. Se organizan, entre otras muchas actividades, visitas familiares a las exposiciones y talleres interactivos y multimedia.

Centros sociales y culturales autogestionados

Se trata de espacios autogestionados por los propios vecinos, con una fuerte participación social. Está muy presente la cultura alternativa y de carácter transformador. Entre muchos

otros, cabe citar **La Tabacalera**, centro social autogestionado en la Antigua Fábrica de Tabaco de Lavapiés (Madrid). Se organiza desde la autogestión y la autonomía —rehúye cualquier tipo de dependencia administrativa y económica de la Administración—, con estructuras horizontales de gestión y cooperación entre iguales en la toma de decisiones. Hay música, danza, poesía, pintura, conferencias, reuniones, audiovisuales, talleres, intervenciones en el barrio... Se fomenta la cultura alternativa, crítica, transformadora y libre: «Lo producido y reproducido en la Tabacalera debe estar sujeto a licencias libres, ser accesible gratuitamente y tener como objeto la ampliación del dominio público en el ámbito del conocimiento y la cultura».

También hay numerosos **edificios ocupados y convertidos en ateneos y centros sociales**. El movimiento okupa es muy variopinto en sus teorizaciones y prácticas sociales. Una de ellas ha sido convertir el espacio ocupado no como vivienda, sino como centro social y cultural —a veces se alternan ambas funciones—, abierto al barrio, con la organización de actividades diversas en la línea de lo que ofrece Tabacalera y siempre manteniendo los principios de autogestión y de participación directa, buscando alternativas a la cultura oficial. Los problemas económicos y administrativos —a veces derivados también de la propia organización— dificultan la continuidad normalizada de ese tipo de centros.

Y con características similares, pero con alguna singularidad específica, cabe mencionar las **asociaciones de vecinos**. Estos espacios, conquistados tras una larga lucha vecinal en algunos barrios, están a caballo entre los centros cívicos —se realizan similares actividades culturales y recreativas— y los centros autogestionados, pues están gestionados por colectivos y entidades del propio barrio. Pero también hay ateneos populares —y espacios con otras denominaciones con un carácter netamente emancipador—; lugares donde se aprende a disfrutar, a convivir, a aprender y enseñar, a pensar y a vivir de otra manera; movimientos sociales que con frecuencia desconfían de la Administración —la desconfianza suele ser mutua— y tratan de recuperar espacios públicos para desarrollar sus propias alternativas.

Universidades alternativas

También aquí el abanico es muy amplio y diverso. En este apartado seleccionamos una red de gran magnitud y totalmente consolidada y otra de ámbito mucho más reducido y en proceso de desarrollo. Entre las primeras cabe citar las **universidades populares**. Se trata de un proyecto de desarrollo cultural cuyo objetivo es promover la participación social y la educación continua para mejorar la calidad de vida de las personas y de la comunidad. Dependen mayoritariamente de los ayuntamientos u otras instancias públicas y entidades sin ánimo de lucro. Su acción trata de globalizar e integrar las dinámicas y recursos existentes dentro del municipio, aunque este cometido, así como el grado de participación social dependen de cada universidad —hay algunas más dirigistas y reguladas por parte de la Administración, o más abiertas y activas en relación con la participación social.

El grueso de la oferta lo constituyen los talleres y cursos de cierta duración —algunos se programan para todo el curso—, pero también se organizan actividades culturales puntuales y ofertas específicas para determinadas asociaciones y colectivos.

En la práctica, las universidades populares son la educación de adultos en el campo de la educación no formal, a diferencia de las tradicionales escuelas de educación de personas adultas regladas que preparan para la obtención de una determinada certificación —antes era mayoritariamente la de los estudios primarios; hoy, el graduado de la Enseñanza Secundaria Obligatoria—. Prueba de ello es que la Federación Española de Universidades Populares (FEUP) está integrada en el Consejo Internacional de Educación de Adultos y es miembro de la Asociación Europea de Educación de Adultos.

Como muestra, veamos la programación de la Universidad Popular de Logroño para poner de relieve la amplitud y diversidad de áreas temáticas: cultura general, creación artística y artesana, cocina y alimentación, masaje, humanidades, nuevas tecnologías y fotografía, mundo sostenible, temas riojanos y cultura popular, música y teatro, crecimiento personal, salud personal, danza, idiomas y crianza. Y como actividades

culturales, se organizan conferencias, foros, sesiones de cine, exposiciones, recorridos senderistas y viajes culturales.

Además de las universidades populares, existe una amplia oferta de aulas de extensión universitaria para personas jubiladas o mayores de 55 años. En las universidades madrileñas y en otros puntos del Estado se denominan universidades para los mayores, y ofrecen una oferta de programas universitarios de cierta profundidad —impartido por el propio profesorado universitario, de una duración de entre uno y tres cursos y sin evaluaciones— para cuyo acceso no es necesario ningún requisito académico previo. En Andalucía se denominan aulas universitarias de mayores. Y en la Universidad de Barcelona, Universidad de la Experiencia. En buena parte de estas, además de cursos formativos, se organizan jornadas, talleres, conferencias y visitas culturales.

Otra modalidad destinada a este mismo colectivo de personas son las aulas de mayores o de la tercera edad, dependientes mayoritariamente de los ayuntamientos, centros de animación y desarrollo comunitario, donde se realizan, de manera más flexible y menos intensa y sistematizada que en las aulas universitarias, distintas actividades encaminadas a la prevención e integración de personas mayores.

Universidad de la Tierra. La Red de Formación Agroecológica en el Estado español

Esta incipiente iniciativa consiste en una plataforma de contacto entre personas y organizaciones de todo el Estado para propiciar debates, sinergias y actuaciones que tienen como objetivo el paradigma de la soberanía alimentaria y la lucha por un mundo más justo. El primer proyecto de la red es la plataforma web: www.universidadesdelatierra.org, que pretende ser una herramienta para recopilar y dar a conocer los distintos cursos y opciones formativas que organizan presencial o virtualmente colectivos e instituciones que tratan de forma regular temas agroecológicos. Entre ellos se encuentra la Coordinadora de Organismos de Agricultores y Ganaderos (COAG); Ecologistas en Acción, el Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional Hegoa, y diversas universidades.

Se parte de la crítica del actual modelo agroindustrial que defiende una producción y distribución a gran escala de forma globalizada, utilizando los monocultivos, la gran maquinaria, los fertilizantes inorgánicos y, muchas veces, los OMG (organismos modificados genéticamente); y apuesta por la soberanía alimentaria, concepto definido por la organización mundial Vía Campesina y por el foro de ONG sobre esta cuestión: «La soberanía alimentaria es el derecho de los países y de los pueblos a definir sus propias políticas agrarias, de empleo, pesqueras, alimentarias y de tierra de forma que sean ecológica, social, económica y culturalmente apropiadas para ellas y sus circunstancias únicas. Esto incluye el verdadero derecho a la alimentación y a producir los alimentos, lo que significa que todos los pueblos tienen el derecho a una alimentación sana, nutritiva y culturalmente apropiada, y a la capacidad de mantenerse a sí mismos y a sus sociedades» (también la experiencia de «Amayuelas») (véase «Las pedagogías críticas»). Otro proyecto, el de la Universidad Trashumante, se trata más adelante.

La expansión del conocimiento en abierto: los MOOC

Los *massive open online courses* (MOOC) (cursos en línea masivos y abiertos) es una modalidad de educación abierta que ofrece cursos gratuitos de todo tipo a través de plataformas educativas en Internet. Son la expresión de la evolución de la educación abierta en Internet y de las máximas posibilidades que puede brindar la educación fuera del aula.

La paternidad de esta iniciativa se atribuye a Georges Siemens, quien, junto a Stephen Downes, creó el primer MOOC: «Conectivismo and Connective Knowledge». A partir de ahí la oferta de cursos se disparó de forma espectacular. En 2012 lanza su plataforma de cursos masivos y poco después surge Miriada X, proyecto impulsado por Universia —red de universidades de habla hispana y portuguesa, promovida por el Banco Santander y Telefónica— que pone a disposición de las 1.232 universidades iberoamericanas que integran la red una plataforma para crear e impartir MOOC sin coste alguno. Millones de estudiantes están presentes en distintas plataformas

y reciben cursos de todo tipo. Los MOOC también funcionan como una tienda donde se pueden comprar materiales (Vázquez Cano, López Meneses y Sarasola, 2013).

Existen diferentes tipos de MOOC en función de los objetivos, metodologías y resultados que se esperan. El primer modelo se basa en los cursos universitarios tradicionales, tanto en la adquisición de contenidos como en la evaluación, mediante pruebas estandarizadas.

El segundo modelo está fundamentado en la filosofía del pionero George Siemens en torno al aprendizaje conectivista, donde el aprendizaje se genera a través del intercambio de información y de la interacción intensa facilitada por la tecnología. Siemens establece los siguientes principios:

- el aprendizaje y el conocimiento se basa en la diversidad de opiniones;
- el aprendizaje es el proceso de conectar nodos o fuentes de información;
- la capacidad de aumentar el conocimiento es más importante que lo que ya se sabe;
- es necesario nutrir y mantener las conexiones para facilitar el aprendizaje continuo;
- la habilidad para ver las conexiones entre los campos, ideas y conceptos es primordial;
- se requiere información actualizada y precisa en todas las actividades del proceso conectivista.

El tercer modelo es una mezcla de los dos anteriores y pone el acento en la resolución de tareas por parte del alumnado.

Las ventajas de estos cursos son evidentes por la facilidad de acceso a una información ingente y a unos contenidos actualizados y por el teórico acceso masivo al conocimiento, porque en la práctica, como sucede con el uso de otros dispositivos tecnológicos, no existe una efectiva igualdad de oportunidades, dadas las dificultades económicas o en el manejo del entorno online. Entre las dificultades cabe señalar que el contenido de los cursos es excesivamente homogéneo y no puede adaptarse a los distintos contextos ni atender la diversidad del alumnado. Por otra parte, existe una alta cifra de

abandono, ya que los estudiantes no conocen de antemano el tiempo que se requiere que resulta ser superior al previsto. Y desde prestigiosas universidades estadounidenses se ha lanzado una ofensiva anti MOOC.

Wikipedia

«Wikipedia es el lugar global de la memoria: una plaza pública gigantesca, un sitio donde son bien recibidos los cualesquiera y, desde luego, la mayor acampada imaginable. Un *hub* hospitalario desde donde pensar lo que (nos) viene» (Ortega y Rodríguez, 2011). Estos mismos autores afirman que cuando Wikipedia acababa de cumplir diez años, recibía la visita de 400 millones de usuarios buscando información en alguno de los 17 millones de artículos redactados en alguna de las cerca de 300 lenguas en las que está escrita. Hoy, y en un futuro no muy lejano, estas cifras pueden crecer de modo impresionante.

Esta enciclopedia monumental ha enterrado ya hace algunos años las enciclopedias de papel. Las razones son obvias: el bajo coste, el acceso libre y gratuito y la actualización permanente con nuevas preguntas, conocimientos y revisiones.

En Wikipedia se rompe la división jerárquica entre el experto y el *amateur*, entre el mundo académico y la ciudadanía. No se pone en cuestión la propiedad o la autoridad respecto al saber, sino que todo el mundo se siente propietario y con derecho a ejercer su autoridad cultural. En efecto, se trata de escribir y reescribir continuamente una obra colectiva con la sabiduría y la participación de muchas personas: un proceso de colaboración que supera también la distinción entre productores y consumidores y la libre circulación de la información cuestiona las ideas establecidas sobre la propiedad privada.

La Wikipedia, al igual que sucede con los blogs o las redes sociales, no es una mera tecnología sino un concepto y una filosofía en la manera de producir, conversar e interactuar, donde cualquier usuario puede aportar algo: introducir, ampliar o matizar contenidos, convirtiéndose sin intermediarios en coeditor. Aunque, como veremos más adelante, son muchas las críticas de que es objeto este artefacto tecnológico por la calidad y el control de sus contenidos.

El movimiento de los indignados del 15M

La indignación y la protesta en las plazas se fraguó en torno a un eslogan de alto contenido político y educativo: «No somos mercancía en manos de políticos y banqueros». Porque a partir de él se generó un intenso, masivo y prolongado debate. Las plazas se convirtieron en una auténtica ágora, en una miniciudad alternativa donde, como pocas veces se había hecho, se conjugaron los verbos conversar, dialogar, respetar, compartir, cooperar, participar, reflexionar. Las asambleas, reuniones y grupos de trabajo supusieron un ejercicio de aprendizaje y empoderamiento democrático al fortalecer la autonomía y la creatividad individual y colectiva; y avanzaron hacia la creación de un imaginario común al tratar de rehuir tanto la actual atomización y fragmentación social como los grandes relatos y dogmas ideológicos demasiado encorsetados y caducos.

Las lecciones y aprendizajes del 15M se sitúan en varios planos: en el de la comunicación lingüística (la expresión oral, el respeto ante todas las opiniones, la obtención de consensos por encima de las votaciones...); en el conocimiento de la realidad (economía, política, alimentación sana, calidad de vida, ecología, consumo responsable, agricultura ecológica, vivienda...); en el del civismo, con unas normas de convivencia muy cuidadosas, con un amplio y espontáneo movimiento de solidaridad y con las estrategias de resistencia pasiva y pacífica; en el de la gestión del espacio público, con la resolución de mil problemas prácticos de logística organizativa y financiera cotidiana, y en el del uso muy efectivo y creativo de las redes sociales del que tanto se ha hablado y que llegaron a desplazar a los medios de comunicación convencionales.

¿Y después del 15M qué? Sin entrar en valoraciones políticas, el movimiento de los indignados dejó un poso para el futuro: despertó la conciencia de un amplio sector de la ciudadanía y generó un estado de opinión ante viejos y nuevos problemas; incomodó e introdujo algunas pesadillas a la clase política, aunque mayoritariamente esta tiene la piel demasiado dura para remover en exceso sus conciencias; y, lo que es muy importante, algunos colectivos del 15M, sin abandonar la protesta, han pasado a la alternativa. Si en el mayo francés del

68 una de las consignas era: «Sé realista, pide lo imposible», ahora se sustituye por este otro: «Sé radical, pide lo posible». En efecto, se ha entrado en el reino de lo posibilidad, sin esperar, como en otros tiempos, a embarcarse en revoluciones para operar los necesarios cambios estructurales, aunque no se renuncie a ello. Así, los colectivos de indignados, junto a otros movimientos sociales, tratan de formar cooperativas de consumo responsable, de volver a la tierra para trabajarla como antes en consonancia con la soberanía alimentaria, de buscar alternativas a las grandes compañías eléctricas o a los grandes bancos, de desarrollar experiencias alternativas de economía solidaria, de crear nuevos espacios de aprendizaje crítico, o de buscar soluciones ante el desahucio de la vivienda por el impago de la hipoteca. ¡Cuánta cultura y cuánto aprendizaje hay detrás de la lucha de la Plataforma de Afectados por la Hipoteca (PAH)!

A modo de conclusión: cuestiones para el debate

1. *Ilich y su mundo sin escuelas*. El diagnóstico sobre la la salud y la función de la escuela suscitó, tras la publicación de *La sociedad desescolarizada*, amplias complicidades —¿las mismas que provocaría hoy?—, pero su propuesta alternativa fue ampliamente contestada. Se la tachó de improvisada y poco fundamentada, de iluminada, fantasiosa e idealista, al hacer abstracción de las leyes objetivas de sociedad, de los conflictos entre las diversas clases y categorías sociales, de las relaciones de poder y de los procesos de socialización que rigen el devenir de la historia. Y se le criticaba que situara su propuesta en una sociedad bucólica, perfecta y armoniosa, como un retorno a la arcadia feliz de la madre naturaleza.

Otro debate se polariza en torno a la posibilidad de resistencia —frente a las tesis también en boga de los reproductoristas— y al cambio de la institución escolar. ¿Todas las escuelas son iguales? Es evidente que pueden serlo en sus funciones y en su estructura y gramática escolar básica, pero también lo es que, en la práctica, las

funciones, las relaciones que se establecen entre profesor y alumno y las formas de enseñar y aprender se matizan y se reorientan en diversas direcciones tanto desde la óptica de la igualdad y la equidad social —en referencia a la oferta pública y privada— como a la óptica más netamente pedagógica.

Por último —y esta quizás sea la cuestión clave en los ataques a la propuesta illichiana—, hay que tener en cuenta que el monopolio escolar del saber puede ser sustituido rápida y eficazmente por otro monopolio que controle igualmente la industria de la formación fuera de la escuela, concretada en las llamadas redes y tramas de aprendizaje, pero con un dato añadido nada anecdótico: la no obligatoriedad de este tipo de ofertas puede dejar muy desprotegidos y excluidos a los hijos de las familias más pobres.

La propuesta de Illich no prosperó, pero acertó en que sus tramas de aprendizaje tuvieran en el futuro un creciente peso fuera de la educación formal y en las alternativas de la escuela en casa. ¿Ante su vertiginoso crecimiento y frente a la inercia y resistencia al cambio institucional, llegará un día en que se certifique la muerte de la escuela?

2. *Tres escenarios para el futuro de la escuela.* Como se ha señalado a lo largo de este capítulo, el modelo escolar actual se muestra cada vez más obsoleto y en peores condiciones a la hora de competir con la creciente y diversificada oferta educativa que se produce fuera de la escuela y de la educación formal, de la que solo hemos incluido una muestra de experiencias. ¿Significa que si este divorcio se acentúa llegará un momento en que otros espacios educativos sustituirán a la escuela? Hay analistas que, sin entrar en detalles, contemplan este escenario, al señalar «el incierto porvenir de una institución exhausta» (Fernández Enguita, 2012). No obstante, cualquier otra alternativa no podrá dejar de cumplir la función de custodia, de socialización y, hasta cierto punto, de igualdad de oportunidades a pesar de sus llamativas restricciones en cuanto a la equidad.

Hay un segundo escenario, el más deseable desde la óptica de la justicia social y de la innovación pedagógica: el de una decidida y sólida apertura de la escuela hacia el exterior con una estrecha coordinación/colaboración entre la educación formal y no formal. Se trata de experiencias y proyectos que tienen que ver con la transformación de la escuela, la participación democrática y el compromiso de la comunidad. Un conjunto de iniciativas que se apuntan en este y en otros capítulos del libro que requieren una mayor consolidación y generalización dentro de un proyecto de educación pública.

Y, naturalmente, existe un tercer escenario: el mantenimiento del *statu quo*, con ligeros cambios cosméticos y adaptaciones a la modernidad, siguiendo la máxima lampedusiana de que algo tiene que cambiar para que todo siga igual. Y es que la inercia institucional, el arraigo a las tradiciones académicas y el corporativismo docente son muy poderosos; tanto como el miedo al cambio real.

Hoy, en la práctica, conviven estos tres escenarios y los movimientos de presente/futuro refuerzan indistintamente a los tres. Depende, sobre todo, de si el foco se pone más en la perspectiva macro o en la realidad micro, de las ideas preconcebidas con que se contempla el paisaje y de la mirada más parcial o sistémica.

3. *La llamada educación no formal a veces es muy formal.* Existe el equívoco muy extendido de que toda actividad de aprendizaje y/o formativa que se produce fuera de la escuela tiene un carácter más flexible, creativo y crítico. Así es en muchas ocasiones, pero no siempre ni mucho menos, pues su interés y calidad es muy variopinta. Las llamadas actividades extraescolares o algunos cursos para jóvenes y personas adultas reproducen la rigidez, la uniformidad y las miserias del currículo académico y de la institución escolar, que, afortunadamente, también se rompe en más de una ocasión. El caso del deporte es un ejemplo paradigmático: no hay duda de que este tiene un carácter saludable y formativo, pero se hace difícil practicarlo si no es en el seno de un club y de una competición, donde los niños, desde muy pequeños están sometidos a

una fuerte presión competitiva y son evaluados continuamente para ser seleccionados o excluidos. Vaya, que hay que ser muy prudentes a la hora de valorar y mitificar la globalidad de las ofertas de la educación no formal, porque a veces hay más creatividad y riqueza en lo que se desarrolla dentro de la escuela.

4. *Más información y más especialización. ¿También más inteligencia y comprensión?* Diversos autores lo ponen en duda. Este es el caso, por ejemplo, de Daniel Innerarity (2011) que, paradójicamente, define la sociedad de la información y del conocimiento como la sociedad de la información y del desconocimiento. Esta ignorancia la atribuye a tres razones:
 - a) El carácter no inmediato de nuestra experiencia del mundo, debido a que el contraste entre lo que sabemos y lo que se puede saber es enorme y porque «cuanto más complejo es un sistema, más inevitable resulta aceptar sin comprender».
 - b) Las mediaciones tecnológicas a través de las cuales nos relacionamos con la realidad, que convierte a los usuarios en seres más sumisos. «En una sociedad que es más inteligente que cada uno de nosotros, hay más saber del que podemos saber», donde el usuario cada día sabe utilizar más artefactos y elementos que no entiende.
 - c) El exceso de información, junto a la creciente especialización y fragmentación del conocimiento, genera más confusión y dificulta nuestra comprensión del mundo. En este mismo diagnóstico coincide Peter Burke (2013): colectivamente sabemos mucho más, pero individualmente a todos nos cuesta cada vez más. Porque, tras la división del trabajo en la sociedad industrial, ha sucedido en la actualidad la división del conocimiento, acrecentado por el cierre corporativo y credencialista, que aumenta el divorcio con el conocimiento común de la sociedad.
5. *¿Por qué subsiste el abismo entre la escuela y el entorno?* Algunas razones ya han sido apuntadas. Otras tienen que ver con que la escuela no acaba de digerir su creciente pér-

dida de hegemonía informativa y formativa y sigue erre que erre con las reformas escolares —que no educativas, un matiz muy importante—, donde se refuerza el currículo academicista, menospreciando otras modalidades y espacios de aprendizaje; con la rigidez organizativa y de los horarios que impide hacer un uso permanente y eficaz de las múltiples posibilidades y ofertas formativas de la comunidad; con el carácter aislado con que se realizan muchas actividades, desligadas de cualquier proyecto. Todo ello convierte el conocimiento del entorno en algo muy epidérmico y parcial, como un paréntesis dentro una programación de corte tradicional, porque, en definitiva, no se propone romper los muros del aula. Muchas iniciativas se llevan a cabo por mimetismo o porque responden a una moda. Algo parecido ocurre con algunas iniciativas de la Administración, sea central, autonómica o municipal. En muchos casos, por poner un ejemplo, definirse como ciudad educadora es una mera retórica y declaración de principios e intenciones, con alguna actividad puntual barnizada con un eslogan que se repite una y otra vez con leves adaptaciones a los nuevos tiempos. Son marcas que venden, como las marcas de una ciudad, de una empresa o de un automóvil.

6. *Las prácticas participativas requieren un largo y paciente entrenamiento democrático.* La participación es una condición necesaria, pero no suficiente para fortalecer los procesos democráticos de cualquier grupo o de la comunidad en su conjunto. Se requiere mucho aprendizaje y una gran capacidad de autoliderazgo compartido para encauzar los debates, hacerlos progresar y facilitar la toma de decisiones. En las asambleas, tan nefastos son los autoritarismos y personalismos como las discusiones que, por aquello que hay que respetar al máximo la libre expresión de todos los asistentes, las discusiones se eternizan y no conducen a ninguna parte. Hay debates estériles que se eternizan —y nadie dice nada porque se considera irrespetuoso y políticamente incorrecto— y que, a la postre, generan cansancio, frustración y unas cuantas deserciones. No resulta fácil equilibrar los tempos del debate con

los de la necesaria toma de decisiones; la libre expresión de ideas y posiciones con la brevedad que a veces se requiere; el debate en la red con la discusión presencial; la articulación de las asambleas con otras instancias intermedias igualmente participativas y transparentes, y, en definitiva, la democracia con la eficacia. Un conjunto de saberes que se aprenden con la experiencia en los distintos escenarios educativos.

7. *En la Wikipedia no todo lo que reluce es oro.* Lo decíamos en la introducción: raras veces existe el blanco y el negro absolutos. En la educación, como en otros campos sociales, las cosas son bastante multicolores y dependen del color con que se miren. Está llena de contradicciones y paradojas. Esto ocurre también respecto a la Wikipedia. En la descripción de la experiencia se ponían de relieve los aportes y grandezas incontestables de este artefacto o concepto tecnológico, que, obviamente, también es objeto de críticas igualmente bien fundamentadas. Porque la cuestión es dicotómica: todo el mundo puede mejorar los contenidos de la Wikipedia, pero también todo el mundo los puede estropear. «En la práctica, los wikis funcionan; su debilidad aparente es su fortaleza» (Gómez i Fontanills, 2005). Por su parte, Richard Sennett, se refiere a las normas de redacción que se fijan para hacer frente a los contenidos que considera sesgados y erróneos, pero su discurso va más allá y pone el dedo en la llaga en uno de los debates de mayor calado: «Los profesionales se enfrentan a uno de los problemas estructurales de la artesanía: cómo se puede hacer coexistir la calidad del conocimiento con la posibilidad de comunicarse de manera libre e igualitaria en el seno de la comunidad» (Sennett, 2010).
8. *¿Y si Internet se viene abajo, qué ocurrirá?* «Internet es una maravilla, pero tenemos que pensar que nunca hemos sido tan dependientes de algo. Jamás. Si lo piensas, es bastante irónico que lo que nos ha traído hasta aquí no pueda llevar de vuelta hasta la Edad de Piedra» (Dan Dennett, 2014). Este filósofo sostiene que no es nada apocalíptico —también lo pronostican otros expertos— afirmar que es cuestión de tiempo que la red caiga. Y que cuando

esto ocurra habrá que tener a punto los botes salvavidas, es decir, el tejido social de las organizaciones que existían antes de la llegada de Internet. Esta última apreciación es discutible porque la fortaleza de muchas redes virtuales se combina con sólidas interacciones presenciales. Pero no hay que olvidar que el pensamiento neoliberal tiene un enorme poder y facilidad para penetrar, controlar, privatizar y vaciar de contenido las iniciativas y redes de educación no formal, con el consiguiente aumento de la desigualdad.

Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles: el espacio del aula como discurso*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- (2013). *rEDUvolution. Hacia la revolución en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Ajuntament de Sabadell (1999). *Educació i canvi social*. Sabadell: Ajuntament de Sabadell.
- Augé, M. (1994). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Autoría compartida (2014). «Aprendizaje-servicio» (monográfico). *Cuadernos de Pedagogía*, noviembre.
- Baden-Powell, R. (2007). *Escoltisme per a nois*. Vic: Eumo.
- Batlle, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España*. PPC: Madrid.
- Borja, J. (1990): «La ciutat conquistada. Un punt de vista des de la sociologia». En: Ajuntament de Barcelona (ed.). *La ciutat educadora* (pp. 47-56). Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- (2003). *La ciudad conquistada*. Madrid: Alianza.
- Buckingham, D. (2013). «Entrevista de Juan Bautista Martínez Rodríguez», *Cuadernos de Pedagogía*, 440: 63-67.
- Burke, P. (2013). *Common knowledges*. Barcelona: CCCB.
- Carbonell Sebarroja, J. (1985). *Manuel Bartolomé Cossío. Una antología pedagógica*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- (1995). «Escuela y entorno». *Congreso Internacional de Didáctica: Volver a pensar la educación*, vol. I, pp. 203-216. Madrid: Morata.
- (2008). *Una educación para mañana*. Barcelona: Octaedro.
- Careri, F. (2013). *Walkscapes. El andar como práctica estética*. Barcelona: Gustavo Gili.

- Castells, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza.
- Cayley, D. (2013). *Conversaciones con Iván Illich*. Madrid: Enclave de Libros.
- Col·lectiu Investigació (2005). *Recerca activista i moviments socials*. Barcelona: El Viejo Topo.
- Delgado, M. (2007). *Sociedades movedizas. Pasos hacia una antropología de las calles*. Barcelona: Anagrama.
- Dennett, Dan (2014). Artículo de Toni García en *El País*, 25 de marzo.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Díaz, R. (2012). «¿Y si la educación sucede en cualquier momento y en cualquier lugar?». En: *Zemos98. Educación expandida* (pp. 49-61). Sevilla: Zemos98.
- Faure, E. (1973). *Aprender a ser: la educación del futuro*. Madrid: Alianza / UNESCO.
- Fernández Enguita, M. (2012). «El incierto porvenir de una institución exhausta». *Claves de Razón Práctica*, 222: 21-33.
- Frabboni, F.; Galletti, A.; Savorelli, C. (1980). *Primer abecedario, el ambiente*. Barcelona: Fontanella.
- Galeano, E. (2012). *El País*, 16 de mayo.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Gómez i Fontanills, D. (2005): «Wikipedia, un projecte comunitari en xarxa». En: Col·lectiu Investigació. *Recerca activista i moviments socials* (133-145). Barcelona: El Viejo Topo.
- Hannoun, H. (1976). *Iván Illich o la escuela sin sociedad*. Barcelona: Península.
- Illich, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.
- Illich, I. y otros (1977). *Un mundo sin escuelas*. México: Nueva Imagen.
- Innerarity, D. (2011). *La democracia del conocimiento. Por una sociedad inteligente*. Barcelona: Paidós.
- Jiménez, P. (2012). «Algunas ideas sobre tecnología, aprendizaje y remezcla. Conversación con Alejandro Piscitelli». En: *Zemos98: Educación expandida* (pp. 301-319). Sevilla: Zemos98.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing.
- McLuhan, M. (1986). *El aula sin muros*. Barcelona: Cultura Popular.
- Martí Alpera, F. (2008). *Por la escuela pública y la infancia*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Martín, C. y otros (2009). *El aprendizaje-servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.

- Martínez Bonafé, J. (2010). «La ciudad en el currículum y el currículum en la ciudad». En: Gimeno Sacristán, J. *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- (2014). «La ciudad como contenido del currículo». *Cuadernos de Pedagogía*, 447: 81-83.
- Ortega, F.; Rodríguez, J. (2011). *El potlatch digital. Wikipedia y el triunfo del procomún y el conocimiento compartido*. Madrid: Cátedra.
- Palacios, J. (1978). *La cuestión escolar*. Barcelona: Laia.
- Puig, J.M. (coord.) (2006). *Aprendizaje-servicio. Educación para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Reig, D. (2012). «Educación social autónoma abierta». En: *Zemos98: educación expandida* (pp. 207-231). Sevilla: Zemos98.
- Reimer, E. (1973). *La escuela ha muerto*. Barcelona: Barral.
- Rousseau, J-J. (1985): *Emili o de l'educació*. Vic: Eumo.
- (2005). *Emilio, o De la educación*. Madrid: Alianza.
- Sacristán, A. (comp.) (2013). *Sociedad del conocimiento, tecnología y educación*. Madrid: Morata.
- Saramago, J. (2001). *La caverna*. Madrid: Alfaguara.
- Sennett, R. (2010). *The craftsman*. Barcelona: CCCB.
- Taibo, C.; Vivas, E.; Antentas, J. (2011). *La rebelión de los indignados: el movimiento 15M: democracia real ¡ya!* Madrid: Popular.
- Tonucci, F. (1996). *La ciudad de los niños*. Buenos Aires: Losada.
- (2003). *Cuando los niños dicen ¡basta!* Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Trilla, J. (1993). *Otras educaciones*. Barcelona: Anthropos.
- (1999). «La ciudad educadora», *Cuadernos de Pedagogía*, 278: 44-50.
- Vázquez Cano, E.; López Meneses, E.; Sarasola Sánchez-Serrano, J.L. (2013). *La expansión del conocimiento en abierto: los MOOC*. Barcelona: Octaedro.
- Wagensberg, J. (2002). *Si la naturaleza es la respuesta, ¿cuál es la pregunta?* Barcelona: Tusquets.
- Zafra, R. (2013). «Entrevista de Eduardo Fernández Rodríguez», *Cuadernos de Pedagogía*, 440: 36-39.
- Zemos98 (2012). *Educación expandida*. Sevilla: Zemos98.
- VI Encuentro La ciudad de los Niños (2010): *Derechos de la infancia y autonomía en las ciudades actuales*. Madrid: Acción Educativa.

Las pedagogías críticas

Ramón

Ramón tenía nueve años cuando yo era maestro en la escuela pública de La Poblá de Vallbona, allá por el final de los años setenta. Aquel niño de cabellos revueltos y rodillas marcadas por los golpes del juego y las aventuras de los huertos estaba prematuramente etiquetado como un desastre, como un fracasado escolar. Así me lo presentaron los colegas, así lo certificaba el libro de escolaridad, y así parecían percibirlo la familia y los vecinos.

Sin embargo, muy pronto Ramón empezó a ser un niño muy admirado por sus amiguitos y amiguitas de la clase, y desde luego, también por su maestro. Todos y todas esperábamos ansiosos, cada mañana, que se abriera la puerta del aula (claro, siempre con unos minutos de retraso) y apareciera Ramón. El chaval sacaba de su maltrecha mochila un papel arrugadito que, a menudo, adornaba con alguna mancha de aceite, subía a la tarima de madera que algún día fue territorio exclusivo del maestro, y se ponía a leer. Entonces salían de aquel papel las historias más hermosas, más imaginativas y más divertidas que ustedes puedan suponer. Todos nos quedábamos en silencio, atentos y expectantes, y poco a poco las miradas de las niñas y de los niños se encendían con aquellas historietas.

Yo aprovechaba aquellos textos libres, aquellas creaciones literarias, para trabajar otro currículum, de otra manera. Con Ramón dibujábamos, medíamos, contábamos, discutíamos, escribíamos, pensábamos, viajábamos, leíamos, cantábamos, sentíamos,

aprendíamos. Desde los textos de Ramón recuperé la cultura popular, la experiencia de la vida cotidiana, los deseos de los niños, los proyectos que ilusionaban, los saberes que se dejaban querer, los territorios y culturas que se dejaban explorar. Empezaba por entonces a ensayar la pedagogía Freinet y tenía muy claro que la escuela debía estar al servicio del pueblo, y no al contrario. Nunca olvidaré, además, el tierno y afectivo reconocimiento del grupo hacia este amiguito, al que se le otorgó, dentro del territorio libre del aula, la autoridad de ayudarnos a todos a crecer y a experimentar el verdadero sentido de vivir. Con Ramón entraba en el aula el sujeto, la biografía, la palabra propia, el deseo.

Supongo que se dan ustedes cuenta de que no estoy hablando de didáctica, sino de política. De un modo de entender la escuela, el maestro y el currículum, nacido del deseo de emancipación, de la voluntad de resistir las presiones de la escuela reproductora de las desigualdades sociales y buscar espacios para ensayar pedagogías libertarias. Fue seguramente este deseo emancipatorio el que me acercó a la intuición y el ensayo de partir y reconocer, precisamente, lo que la escuela oficial, la del éxito de unos para el fracaso de otros, despreciaba: el fracasado escolar.

Jaume Martínez Bonafé

Antecedentes y referentes

Los años sesenta y setenta del siglo xx fueron años social y políticamente agitados —luchas de liberación colonial y nacional, protestas estudiantiles y contra la Guerra del Vietnam...— que suponen el nacimiento de movimientos sociales y contraculturales y la cristalización de nuevas ideas que tratan de comprender mejor los envejecidos y renovados mecanismos de reproducción social e inculcación ideológica del sistema capitalista, a la vez que se alimentan sueños y utopías para transformarlo.

El campo de la educación fue especialmente rico y prolijo en la producción de nuevos relatos. Basta recordar, como botón de muestra, aparte de las obras que se mencionan más adelante, la publicación de *Ideología y aparatos ideológicos de Es-*

tado (Althusser, 1970); *La reproducción* (Bourdieu y Passeron, 1970), que explica cómo a través de la cultura dominante se garantiza la reproducción de las distintas clases sociales; o *La escuela capitalista en Francia* (Baudelot y Establet, 1971), donde se aplican las tesis de los anteriores autores al caso francés. Textos todos ellos que en su momento tuvieron un gran impacto, sobre todo en los círculos marxistas y progresistas.

Esta narrativa sociológica de los llamados reproducionistas ponía el acento en la estrecha correspondencia entre la infraestructura (la economía) y la superestructura (ideología), hasta el punto de considerar que la realidad era, fundamentalmente, el producto de las estructuras del sistema dominante. Este determinismo, como veremos con detalle más adelante, fue cuestionado radicalmente por las pedagogías críticas al atribuir estas un especial protagonismo al sujeto como agente de cambio y transformación social.

¿De qué hablamos cuando hablamos de pedagogías críticas? El abanico epistemológico y conceptual es muy amplio porque, hasta cierto punto, en su definición se incluyen todos los relatos que tienen que ver directamente con el análisis y el cambio social. A pesar de ello existe cierto consenso en señalar dos nombres destacados entre sus referentes iniciales: Paulo Freire y Jürgen Habermas. La mayoría de los autores que están comprometidos con la crítica de la escuela y/o con la escuela crítica están influidos por ellos en mayor o menor medida.

Paulo Freire o el despertar de las conciencias críticas

Su pensamiento, lejos de dogmas y verdades absolutas —pero no neutral—, y abierto a cuantas ideas le permiten comprender y transformar la realidad a favor de la igualdad y la promoción cultural de los desfavorecidos, está en permanente reconstrucción y nunca se da por acabado. Así, son perceptibles las huellas kantianas y hegelianas, el personalismo de Mounier y Lacroix, el cristianismo radical (emparentado con la teología de la liberación), el marxismo —sobre todo, el cultural de Gramsci— el freudomarxismo de Fromm y Marcuse, el estructuralismo, el pensamiento de teóricos de las luchas coloniales y otras influencias de corte humanista.

Sus libros, en los que se mezclan los registros científico y poético, figuran entre los más leídos y referenciados en el mundo educativo contemporáneo, y conforman una de las propuestas más sólidas y reconocidas de la educación popular y liberadora. En ellos se pone de relieve la dialéctica entre sujeto y objeto (o entre subjetividad y objetividad), entre conciencia y naturaleza, y entre teoría y práctica. Se trata de una educación que necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños y utopías: «No hay cambio sin sueño, igual que no hay sueño sin esperanza», solía repetir a menudo. Deseos y utopías que el propio Freire ve posibles: porque la mutación de las conciencias magicoingenuas y adormecidas puede conducir a la transformación social.

Su obra se escribe al calor de la reflexión que le proporciona su experiencia como educador y su compromiso político: fue militante del Partido de los Trabajadores brasileño y estuvo unos años al frente de la Secretaría de Educación de Sao Paulo.

El práctico-teórico brasileño en *La educación como práctica de la libertad* (1969) argumenta la importancia de uno de sus conceptos clave: la concientización, proceso mediante el cual las personas, a partir de su experiencia cotidiana compartida, adquieren una conciencia crítica de sí mismas y de la realidad, que transforman en acción. Su práctica pedagógica, antagónica con los cánones de la educación tradicional y de algunas corrientes renovadoras y constructivistas que abstraen o relativizan la centralidad del contexto social no se pierde en recetas metodológicas, sino que, como práctica política, apunta al corazón del cambio democrático radical. Ello se percibe, sobre todo, en *Pedagogía del oprimido* (1970), donde analiza las diferencias entre la educación bancaria o domesticadora como instrumento de opresión y la educación liberadora. La primera se limita a depositar una información en las mentes pasivas y acríticas de los educandos mediante una comunicación unilateral que excluye su experiencia y participación para que se adapten y acomoden al orden establecido.

La segunda, la liberadora, por el contrario, es una educación problematizadora, en la que educador y educando crean de forma dialógica —otra de las aportaciones genuinas de

Freire— un conocimiento del mundo que es el resultado de una investigación del universo vivencial de los propios educandos, que despierta sus conciencias para luchar contra el sufrimiento, la injusticia y la ignorancia, y por la transformación social. Sí, porque para Freire las personas son seres humanos nacidos para la transformación y no para la mera adaptación. En este diálogo horizontal se visualiza el reconocimiento del otro que se enriquece con la interrelación, el intercambio y el aprendizaje mutuo a partir de otra premisa muy freiriana: nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo; porque «nadie ignora todo, nadie sabe todo».

Por eso, la alfabetización de las personas adultas —un acto político concientizador— no puede hacerse desde arriba hacia abajo, sino desde dentro hacia fuera, por el propio analfabeto y con la simple colaboración del educador. Una alfabetización que trasciende el dominio mecánico de la lectoescritura: «Jamás acepté que la práctica educativa debería limitarse solo a la lectura de la palabra, a la lectura del texto, sino que debería incluir la lectura del contexto, la lectura del mundo. Mi diferencia está sobre todo en el optimismo crítico y nada ingenuo, en la esperanza que me alienta y que no existe para los fatalistas. La cuestión está en cómo transformar las dificultades en posibilidades. Por eso, en la lucha por cambiar, no podemos ser ni solo pacientes ni solo impacientes, sino pacientemente impacientes».

La sombra esperanzadora de Freire es muy generosa y alargada, y, al tratarse de un pensamiento tan abierto y polisémico, ha iluminado y recreado gran cantidad de discursos y prácticas pedagógicas, más allá de la alfabetización de personas adultas, las actividades dialógicas o las experiencias de participación democrática horizontal, tanto en la escuela como en otros escenarios educativos.

Habermas o la acción comunicativa

Aunque el origen de la Escuela de Frankfurt se remonta al año 1922, lo que aquí se destaca es la contribución más genuinamente educativa y madura de Habermas, uno de sus más

significativos representantes, que desarrolla en *Teoría de la acción comunicativa* (1988). Su pensamiento bascula entre la adscripción al pensamiento ilustrado de la modernidad, tomando como principal referencia la aportación kantiana sobre la relación entre subjetividad y racionalidad, y la dialéctica marxista, que le sirve para comprender las relaciones de opresión en la sociedad posindustrial, para desenmascarar el contenido de la razón instrumental que, en nombre de la eficacia, oculta los intereses de las clases dominantes y para plantear su propia visión del proyecto emancipador.

Esta teoría de la acción comunicativa contempla, simultáneamente, la sociedad como mundo de vida (la esfera de la vida privada y la esfera de la opinión pública) y como sistema (el económico y el administrativo). En estos cuatro ámbitos se producen múltiples relaciones de intercambio a través del dinero y del poder. Pero dentro de este entramado sistémico —y ahí está una de las claves de Habermas— las estructuras no ahogan la intervención protagónica del sujeto. Al contrario, a través de la acción comunicativa, y actuando no como ser individual sino como ente colectivo, este consigue alcanzar acuerdos y coordinar acciones encaminadas a la transformación social. El lenguaje actúa como un importante mediador para el logro de acuerdos y entendimiento. En este diálogo y cooperación intensa, que incorpora la pregunta, la reflexión, la crítica, el disenso y el consenso, se va fraguando la competencia comunicativa, la comprensión subjetiva del mundo de la vida y la conciencia crítica; condiciones necesarias para la emancipación individual y colectiva.

El desarrollo y concreción de la teoría de Habermas en el campo de la educación se encuentra en la obra de W. Carr y S. Kemmis en *Teoría crítica de la enseñanza* (1988), donde se abunda en las distinciones habermasianas entre la vía relacionada con los saberes e intereses técnicos, destinados a controlar y regular objetos mediante la investigación empírico-analítica; la que tiene que ver con los intereses prácticos, que busca el entendimiento humano mediante la investigación hermenéutica-interpretativa, y la tercera vía teorizada por Habermas, que descubre la unidad y la superación de las dos anteriores mediante la relación dialéctica entre teoría y práctica.

Carr y Kemmis consideran que los problemas educativos son básicamente problemas prácticos. Por ello fijan un marco de actuación que les permita abordarlos: la investigación-acción crítica o investigación participativa: «La investigación-acción (*action research*) es, sencillamente, una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones en las que tienen lugar». (1988). Una investigación-acción que se propone la mejora de la práctica, su mayor comprensión y un mejoramiento de la situación en que dicha práctica tiene lugar. Este modelo de investigación-acción difiere del teorizado e impulsado por John Elliot en la medida en que este se sitúa en la perspectiva práctica de la mera interpretación, obviando explicaciones y teorizaciones externas que para Carr y Kemmis son de suma importancia para captar la función y los efectos estructurales las diversas dimensiones educativas que inciden en el aula y en el centro; es decir, para relacionar lo micro con lo macro en el horizonte de la perspectiva crítica y emancipadora.

Para estos pedagogos, al igual que para otros autores críticos, no existe la neutralidad en ningún proceso de intervención e investigación educativa: siempre está cargado de valores. En este sentido, cuestionan las teorías de la investigación positivista y empírica que solo reconocen la medición cuantificable, y califican de poco científico e incluso de irracional las teorías políticas no empíricas. Como contrapartida, señalan otras vías de investigación y conocimiento de orden cualitativo de gran implantación y solvencia tanto en la educación como en otras ciencias sociales.

Hay que decir que el modelo de investigación de Kemmis y Carr tuvo una cierta resonancia en los colectivos innovadores españoles de la década de los ochenta, coincidiendo con una fase experimental de la reforma que respetaba e incluso alentaba el debate y la aplicación de diversos discursos y prácticas críticas y alternativas. Una situación de tanteo experimental que desapareció de un plumazo al imponer la LOGSE (la reforma socialista) un diseño curricular básico (el DCB) de inspiración constructivista-psicologista.

Señas comunes de identidad

Existe una gran complejidad y confusión a la hora acotar la cartografía de las pedagogías críticas, en función de las clasificaciones o definiciones más amplias o restrictivas. Antes de indicar los rasgos comunes sería necesario poner de relieve algunas singularidades y acentos destacados por parte de los cinco autores seleccionados. Aquí, como en otros capítulos del libro, se puede recurrir al conocido dicho de que son todos los que están, pero no están todos los que son. Veamos.

Michael Apple, inicialmente influido por Habermas, sigue la estela del neomarxismo cultural gramsciano, y es un sociólogo muy comprometido con la transformación educativa y social —para él no puede separarse una cosa de la otra—. Fue uno de los pioneros que denuncia el reproduccionismo —con su correspondiente respuesta de la resistencia— y que analiza el trasfondo ideológico de la relación y los modos dominantes del pensamiento curricular (1896 y 1996), con un amplio estudio sobre la producción y función de los libros de texto: «En todo el mundo, el conocimiento oficial se concreta en el libro de texto; es la esencia del currículo, es donde se definen qué conocimientos se enseñan» (1997 y 1998). En su prolífica producción también denuncia el impacto de las políticas más reaccionarias de la nueva derecha en la práctica educativa, así como la comercialización y la privatización de las escuelas por parte del neoliberalismo, que trata de reducir la política a la economía, convirtiendo el mundo en un vasto supermercado. También ha realizado un estudio sobre una muestra de cuatro centros de Estados Unidos que le permite caracterizar los componentes de una escuela y un currículum democrático (participación de la comunidad, inclusión, cooperación y búsqueda del bien común), una importante contribución al movimiento internacional de las escuelas democráticas, que también en España se ha concretado en alguna publicación (Apple, 1997; Feito y López Ruiz, 2008).

Henry Giroux, activista intelectual y uno de los fundadores de la pedagogía crítica en Estados Unidos, se nutre de una amplia diversidad de tradiciones teóricas: Marx, Gramsci, la Escuela de Frankfurt (Adorno, Marcuse, Horkheimer y Haber-

mas), Freire, Willis, Giddens, Bauman, etc. Su relato contempla las escuelas como esferas públicas democráticas con la tarea de educar a los estudiantes en el lenguaje de la crítica, la posibilidad y la democracia: «Debemos empezar a definirnos como ciudadanos críticos cuyos saberes y acciones colectivas presupongan unas visiones específicas de la vida pública, la comunidad y la responsabilidad moral, y no como marginales, figuras de vanguardia, profesionales y académicos que actúan en solitario» (2005 y 1993). En este sentido, teoriza la importancia de concienciar y capacitar a los educadores y a los trabajadores y profesionales de otros ámbitos sociales y culturales para que se conviertan en intelectuales transformativos que abran vías de resistencia y emancipación (1990). Este es uno de sus ejes constantes de reflexión. El otro tiene que ver con los estudios culturales, la política cultural y con el impacto que tienen los medios de comunicación y otros artefactos culturales extraescolares sobre la infancia y la juventud: el trabajo sobre la cultura popular en la televisión, el cine y la música le sirve para mostrar que los valores y significados sociales se producen tanto en el currículo escolar como en el campo más amplio de la cultura. Y como férreo defensor de la democracia radical, se opone al neoliberalismo, al fundamentalismo religioso, al militarismo, al imperialismo y a otros «ismos» que penetran y se instalan en la institución escolar.

Basil Bernstein, sociólogo y sociolingüista anglosajón, con el ascendente de Durkheim y con algunos puntos de conexión con el estructuralismo, también se dirige a la crítica de la reproducción, pero interesándose sobre todo por el análisis del discurso pedagógico: su tesis es que los reproducionistas focalizan el interés en lo que se transmite, mientras que él sostiene que lo crucial está en lo que sucede durante el proceso de transmisión y comunicación. Para ello analiza los mecanismos de control que operan en la enseñanza transmitida, y los de poder que sancionan la clasificación del saber: lo que es legítimo o no incluir en el currículo (1988 y 2001). Otra contribución muy original y emblemática parte de estas dos preguntas: ¿cómo se aprenden las actitudes de clase?, ¿cómo se traducen en estructuras de conciencia las estructuras de clase? Y aquí entra el concepto de código: «El código

es precisamente la gramática de la clase. El código es la gramática implícita y diferencialmente adquirida por las personas de las diferentes clases, una gramática que les permite distinguir entre los distintos contextos, distinguir cuáles son los significados relevantes en cada contexto y cómo expresar públicamente esos significados en los contextos respectivos» (2001). Existen dos códigos: el elaborado, de carácter universal y ajeno al contexto; el propio de las clases dirigentes y medias impuesto en la escuela, y el restringido, que depende del contexto y lo usa la clase trabajadora. La discrepancia entre estos dos códigos se señala como una de las causas del fracaso escolar (1989). En el interesante filme *La clase*, de Laurent Canet, hay una larga y sustanciosa secuencia sobre el uso de los tiempos verbales —en concreto, sobre el pretérito imperfecto de subjuntivo— que ilustra perfectamente la distancia entre ambos códigos.

La obra de Paul Willis *Aprendiendo a trabajar* (1988) constituye un hito dentro de la sociología y la pedagogía crítica. Se trata de un trabajo etnográfico realizado en la Inglaterra de los ochenta donde se sigue a un grupo de jóvenes de la clase obrera de una escuela secundaria en sus actividades escolares y laborales. Willis, también receloso con el determinismo económico de las teorías de la reproducción, trataba de averiguar por qué estos jóvenes se inclinan voluntariamente por los trabajos manuales. Vislumbró que el destino estaba condicionado por un currículo fuertemente mediatizado por los valores de la masculinidad que se correspondían con los de la cultura trabajadora de la fábrica. Pero también percibió que esta predisposición no se debía a una carencia de capacidades por parte de los estudiantes, sino a su rechazo del modelo escolar impuesto, que obedecía a unos códigos culturales con los que no se identificaban en absoluto, al estar muy alejados de su contexto cotidiano y de sus deseos. Esta investigación suscitó un amplio debate entre reproducionistas y críticos; estos señalaron que lo que se ponía en evidencia no era el fracaso del alumnado, sino el de la escuela como institución socialmente inclusiva. También ponían de manifiesto que existen espacios de resistencia y autonomía donde los jóvenes pueden desarrollar su potencial creativo para que actúe como factor de

promoción e igualación. Precisamente en *Cultura viva* (1998) y en otros trabajos más recientes, Willis aporta nuevos elementos sobre la capacidad de los jóvenes cuando estos se involucran en experiencias culturales no impuestas desde arriba, que se construyen desde la autonomía, y que responden a sus propios intereses y códigos de identificación.

Peter McLaren, freirista declarado, es uno de los críticos más demoledores, tanto en el lenguaje como en el contenido, del capitalismo-neoliberalismo global: por sus consecuencias para la construcción de la subjetividad y la identidad, la colonización de todo el espacio geográfico y social, la creación de nuevas divisiones y el aumento de la desigualdad social, el vaciamiento de toda identidad racial y étnica, la fragilidad democrática —a pesar de su extensión universal— y el desplazamiento y disolución del sujeto como consecuencia de su condición posmoderna. «Vivimos en un mundo regido por gánsteres de alta tecnología, ingenieros genéticos y delincuentes empresariales» (2008). En su último libro, *Capitalistas y conquistadores. Una pedagogía contra el Imperio* (2012), recuerda las esencias de la pedagogía crítica a las que no hay que renunciar: «La de la práctica de crítica y la crítica de la práctica hegemónica, la pedagogía de las preguntas sobre quiénes y cómo se moldean las lentes capitalistas con las que interpretamos el mundo, la pedagogía que humaniza las relaciones en el aula desde el compromiso con la justicia social, esa pedagogía, es una pedagogía revolucionaria crítica». (Martínez Bonafé, 2013). Y se lamenta, profundamente, de lo que estima un olvido injustificable: las relaciones y la lucha de clases —desligándola del sexismo y del racismo— por parte del posmodernismo, los estudios culturales, la Academia universitaria e incluso algunos sectores de las pedagogías críticas.

Veamos en estos apartados algunos de los atributos comunes en estos y otros pedagogos críticos.

De la crítica a la transformación

A estos dos conceptos nucleares hay que añadir los de hegemonía, resistencia, posibilidad, esperanza, liberación, emancipación, diálogo intersubjetivo, conciencia y autoconciencia,

empoderamiento, contexto, participación... La cuestión clave reside en la combinación equilibrada entre el lenguaje de la crítica —que analiza las diversas y complejas relaciones de poder, intereses, discursos, estructuras, tensiones y contradicciones que operan en el interior de la institución escolar, y que provocan situaciones de sufrimiento, opresión, injusticia y desigualdad— y el lenguaje de la posibilidad —que da confianza y abre ventanas a la mediación y a la acción humana para generar experiencias culturales alternativas y espacios encaminados a la transformación y a la emancipación social, pensando siempre en los colectivos más débiles y desfavorecidos—. Por tanto, hay un rechazo frontal a los mecanismos y valores que conforman el sistema educativo capitalista en su expresión neoconservadora y neoliberal (mercantilización, individualismo, competitividad, privatización, razón técnica instrumental, evaluaciones estandarizadas, etc.), pero también al determinismo económico de la ortodoxia marxista de la reproducción.

En el camino hacia la emancipación transformadora están muy presentes, aunque con diversas modulaciones, la propuesta dialógica de Freire y de la acción comunicativa de Habermas, que se plasman en el reconocimiento de la subjetividad del sujeto, en el libre diálogo entre estudiantes y profesores, en la convivencia y participación democrática o en la construcción de un conocimiento no fragmentado y ajeno a la experiencia del alumnado. Todo ello ayuda a construir una comunidad de aprendizaje crítico.

Contra la neutralidad, el pensamiento único y la fragmentación curricular

¿Qué se enseña en la escuela? ¿Por qué se transmite un determinado conocimiento escolar? ¿De quién es el conocimiento que más valor tiene? Es obvio que el conocimiento regulado en los libros de texto y transmitido en las aulas no es neutral y obedece a una poderosa trama de intereses, relaciones y estructuras ideológicas por parte de grupos que se disputan el control de la escuela. La clave, por tanto, está en la selección y jerarquización de los diversos contenidos del currículo: qué se considera básico o secundario, qué materias se incluyen o

excluyen en las reformas educativas, qué preferencia y espacio se les asigna, etc. Por parte de las pedagogías críticas existe abundante y sustanciosa literatura en torno al diagnóstico y la reflexión sobre el currículo explícito y oculto —un cúmulo de actitudes, comportamientos, normas, rituales, gestos y prácticas corporales que condicionan extraordinariamente la socialización del alumnado—, donde se ponen de relieve las estrechas interconexiones entre poder, ideología, conocimiento y enseñanza escolar.

A grandes rasgos, un currículo crítico y emancipador se configura a partir de estas premisas:

- frente al carácter esencialista y al pensamiento único, se propone un currículo que respete la más amplia diversidad epistemológica, social y cultural, sobre todo de aquellas voces más marginadas y excluidas;
- frente al aula como espacio negado para el sujeto, la creación de espacios para que los estudiantes construyan sus propios marcos de significación del conocimiento;
- ante el carácter ahistórico y acontextual, un currículo que reivindique la memoria, conecte con la experiencia local del entorno y se proyecte hacia un nuevo mundo más justo y esperanzador;
- ante el imperio de la racionalidad que coloniza el espacio escolar de intereses y dispositivos técnicos, la prioridad por las consideraciones éticas;
- ante la fragmentación curricular, la integración de saberes;
- ante la primacía o compartimentación de las diversas dimensiones del ser humano, una apuesta firme por la relación entre el sujeto y el conocimiento, la razón y el sentimiento, entre el conocimiento y la emotividad, o entre la estética y la ética.

Multiculturalismo y feminismo: entre la diversidad y la igualdad

El foco inicial de análisis de la clase social se ha ido ampliando, y en algunos casos hasta desplazando, hacia las manifestaciones de los grupos culturales y étnicos y las relaciones de género. Las pedagogías críticas enfocan el estudio del multi-

culturalismo sin deslindarlo de las relaciones de poder que discriminan e inferiorizan, de manera manifiesta o sutil, a diversos colectivos inmigrantes —a unos más que a otros— y a colectivos étnicos como el pueblo gitano. Sus posicionamientos son respetuosos con el reconocimiento de la diversidad cultural para evitar los procesos de asimilación y aculturación. El currículo crítico cuestiona la construcción social de la raza y la etnia, así como el enfoque esencialista que sanciona el canon académico dominante de la cultura blanca, masculina y heterosexual. Y como contrapartida, propone una agenda educativa antirracista a partir del diálogo intercultural, que se fundamenta en el respeto hacia las identidades culturales, lingüísticas y de todo tipo, pero no a las diferencias que generan o reproducen situaciones de desigualdad. Porque los seres humanos somos más iguales que diferentes.

Desde una perspectiva similar se abordan diversas cuestiones relacionadas con el género y el feminismo: la cristalización de los estereotipos sexistas en la escolaridad; la persistencia del pensamiento y del imaginario masculino como modelo dominante; la construcción ideológica de la masculinidad y su lugar en el currículo; las estrechas conexiones entre conocimiento, identidad de género y poder (Tadeu da Silva, 2001), y la conversión de las prácticas de la diferencia, tras un proceso de toma de conciencia y empoderamiento, en transformaciones críticas. En este sentido, se muestran las posibilidades de la escuela de incorporar historias olvidadas, de reescribir narrativas y de modificar el currículo oficial con la voz y la experiencia de las minorías silenciadas por razones de clase social, etnia o género. Existe un permanente debate en torno a las nuevas vías de avance —más allá del logro de acceso de la mujer a todos los tramos del sistema educativo y de otras conquistas sociales no menos significativas— sobre la geneología femenina y su proceso emancipador entre los distintos feminismos de la diferencia —que defiende aspectos específicos del ser mujer como la maternidad, el tipo de relaciones o nombrar el mundo en femenino— y los feminismos de la igualdad. Un debate que el posmodernismo ha provocado en clave de enfrentamiento y que las pedagogías críticas encaran desde una perspectiva dialógica.

El diálogo y la cultura cruzan los muros del aula

«Lo que pasa en las escuelas no define en exclusividad el proceso de subjetivación. La ciudad y las prácticas económicas, sociales y culturales que en ella se desarrollan, constituyen un potente programa de educación, que acaba conformando identidades y conocimiento práctico» (Martínez Bonafé, 2013). El enorme y polifacético capital de aprendizaje y formación que se desarrolla en otros escenarios no escolares, se comenta ampliamente en otro capítulo (véase «Las pedagogías no institucionales»).

La lente de las pedagogías críticas se detiene en tres ámbitos de interés:

- a) La concepción de lo público, y de la escuela pública en particular, que no se asocia con lo estatal ni con lo corporativo, sino con la comunidad. Así, en el proceso de diálogo y participación se implican los diversos agentes de la comunidad educativa y social, además del profesorado, las madres y padres y el alumnado: otros familiares, profesionales de servicios sociales y culturales, organizaciones del territorio o vecinos a título individual.
- b) La creación de un movimiento educativo y social transformador que articule demandas sectoriales y globales en pro de una sociedad más justa, equitativa y democrática.
- c) La profundización en los estudios culturales, desde la investigación etnográfica y la interpretación textual, en el currículo escolar y en la agenda de otras instancias culturales y sociales, así como en las distintas creaciones de cultura popular y juvenil, en la línea expresada por Giroux y Willis. «La cultura popular, con su televisión, sus películas, sus videojuegos, sus ordenadores, su música, sus bailes y sus otras manifestaciones, desempeña un papel cada día más importante en la investigación crítica sobre el poder y la dominación. Los estudios culturales, por supuesto, ocupan un lugar que no deja de expandirse en ese contexto, ya que examinan no solo la cultura popular sino también las reglas tácitas que guían la producción cultural» (Kincheloe, 2008).

El profesor como intelectual transformador

Esta es, probablemente, la mejor definición del educador. Los profesores no pueden ser vistos como técnicos o burócratas, sino como personas comprometidas en las actividades de la crítica y el cuestionamiento, al servicio del proceso de liberación y emancipación. Las pedagogías críticas desaprueban el rol docente de mero transmisor y ejecutor de las ideas de otros, deudor del paradigma del profesionalismo de la eficiencia tecnocrática.

También disienten de la noción vulgar del intelectual encerrado en su burbuja pensante, sin aterrizar en la realidad de la práctica. José María Rozada introduce una matización gramsciana sobre la función del intelectual que no es baladí: puede decirse que todos los hombres son intelectuales, pero no todos asumen esta función en la sociedad. «La idea gramsciana de intelectual está ligada al reencuentro del papel de lo superestructural, de las condiciones subjetivas, de la lucha ideológica en la transformación de la realidad» (Rozada, 1997).

Asimismo, se maneja la noción del profesor como investigador crítico o como práctico reflexivo. Y por encima de todo, siempre aparece la palabra talismán que define el ADN de estas pedagogías: *compromiso*, que en muchos casos se asocia al activismo y a la militancia. Compromiso para desarrollar la reflexión y la acción críticas; para dar voz a los estudiantes y acompañarlos en la lucha para humanizar las relaciones sociales y superar todo tipo de injusticias; compromiso para rechazar las fórmulas fáciles, los clichés preestablecidos y los discursos que rehúyen la problematización; y compromiso para ensayar nuevas formas de relación pedagógica y política que sirvan de ensayo para la democracia radical. Y aquí llegamos al reto crucial: conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico. «Hacer lo político más pedagógico significa servirse de formas de pedagogía que encarnen intereses políticos de naturaleza liberadora; es decir, servirse de formas de pedagogía que traten a los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo, y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas.» (Giroux, 1990).

Experiencias

Fedecaria: didáctica crítica

La Federación Icaria (Fedecaria), cuyo origen se remonta al año 1991, es una asociación independiente formada por profesores, mayoritariamente de historia, geografía y ciencias sociales, de diversos niveles educativos y de distintas comunidades autónomas. Se trata de una plataforma de pensamiento crítico, con un alto nivel de investigación y debate, cuyo objetivo general es pensar y aplicar una didáctica orientada hacia el estudio de los problemas sociales relevantes de nuestro tiempo. Las ideas-fuerza de este modelo de didáctica crítica son: problematizar el presente, pensar históricamente tratando de comprender la constitución sociohistórica de los problemas que nos afectan y desvelando las contradicciones e injusticias derivadas de una racionalidad distorsionada, educar el deseo movilizándolo la pulsión y el placer por el conocimiento, aprender dialogando mediante una relación más horizontal y comunicativa entre el profesorado y el alumnado, e impugnar los códigos profesionales: las reglas más comunes y rutinarias del comportamiento docente. Esta crítica ideológica sobre el currículo, que se asienta en el método genealógico foucaultiano, cuestiona la lógica reproductora de la institución escolar (Cuesta y otros, 2005).

Sus actividades se centran en tres ámbitos: investigación sobre proyectos y materiales curriculares, problemas sociales y medioambientales, conocimiento escolar y el saber pedagógico, innovación y transformación de la escuela y fundamentos de una didáctica crítica e historia de la educación; seminarios y encuentros anuales, y publicaciones —disponen de un buen número de textos y de un órgano de expresión: «Conciencia Social», anuario que se edita desde 1997 y que «aspira a convertirse en una plataforma viva de difusión, debate y contraste de ideas sobre todos los aspectos que intervienen y confluyen en la construcción, enseñanza y distribución del conocimiento social».

Hegoa: cooperación, desarrollo y emancipación

Hegoa (*El sur*, en euskera), «Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional», es una asociación que nace en 1987, y desde 1999 se constituye en instituto de la universidad vasca UPV/EHU, con la que colabora asiduamente en proyectos de investigación, en programas de doctorado y en estudios de postgrado en los que se ofrecen másteres sobre globalización, desarrollo y cooperación. Su objetivo es contribuir a generar pensamiento crítico, formación especializada y ciudadanía comprometida con la justicia social y la equidad. Su actividad se estructura en cuatro áreas: investigación, educación para el desarrollo, formación y documentación, y asesoría y apoyo técnico. Hegoa concibe la educación para el desarrollo (ED) como una estrategia imprescindible para la transformación social, para la construcción de una ciudadanía global, crítica y activa, entendida como sujeto político transformador. Considera también que la ED debe responder a un enfoque feminista e intercultural como principios de lectura de la realidad y de proyección política y educativa. El constante análisis crítico de la realidad sociopolítica; el cuestionamiento del concepto de desarrollo, junto a la reflexión sobre el papel de los movimientos sociales emancipadores en el cambio social; y tras una serie de debates y análisis sobre otros modelos y proyectos utópicos, se decide sustituir el concepto de desarrollo, debido a sus connotaciones economicistas y neoliberales por el de emancipación. Se piensa que este se adapta mejor a los postulados de la educación popular freiriana y de la pedagogía crítica, con los retos actuales de la ciudadanía global en el marco de la creciente globalización neoliberal.

Colectivo Escuela Abierta

Es un movimiento de renovación pedagógica —existen bastantes otros de similares características—, creado en el año 1980 en Getafe (Madrid), formado por personas vinculadas al mundo de la educación: profesorado, alumnado, madres y padres, y otros profesionales. Su objetivo es la renovación permanente de su práctica educativa en el aula, el centro y la comunidad, siempre con la perspectiva de avanzar hacia

una sociedad más libre, justa, igualitaria y democrática. En sus análisis y reflexiones, desde la cooperación y la relación horizontal, existe siempre el compromiso de articular lo pedagógico con lo político, lo micro con lo macro. Por eso son muy críticos con las políticas y reformas conservadoras y neoliberales. Defienden un modelo de escuela pública comunitaria, científica, laica, democrática, inclusiva y solidaria. En torno a estos principios se coordinan con otros movimientos de la Comunidad de Madrid y del resto del Estado en la Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica, MRP).

Sus actividades más habituales son: la reflexión sobre su práctica educativa; el debate y la presentación de propuestas para avanzar hacia el modelo de escuela pública; el intercambio de experiencias educativas que les ayudan a desarrollar su tarea como padres, profesores y educadores, tanto en los centros escolares como en otros escenarios formativos; la elaboración en equipo de materiales didácticos; el trabajo en colaboración con otras organizaciones que actúan en el ámbito educativo en proyectos de progreso social tales como las Plataformas por la Escuela Pública; y la organización de jornadas de formación como la Escuela de Verano de Getafe. En sus últimas ediciones los temas centrales de debate han sido: «Dialogar, innovar, reaprender», «Educación en tiempo de crisis», «Escuela pública y desarrollo local comunitario» y «Educación crítica y creativa».

Tertulias dialógicas

La primera de la que se tiene noticia en España tiene lugar en el año 1980 en el centro de educación de personas adultas del barrio barcelonés de la Verneda de Sant Martí, en las clases de alfabetización y neolectores. En estas tertulias literarias semanales se comentan novelas y poemas de Joyce, Cervantes, Cortázar o Lorca, y se comparten vivencias cotidianas y retazos biográficos: de inmigración, de sufrimiento, de pobreza, de amistades, de deseos colmados o insatisfechos, de explotación, de luchas, de desigualdades y discriminaciones de todo tipo, de esperanzas...

Esta tertulia en clave de aprendizaje dialógico, que se inspira en la educación freiriana y en la acción comunicativa de

Habermas, se convierte en una estrategia efectiva para salir de la exclusión educativa, para convertir las dificultades en posibilidades. Se basa en estos siete principios: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencia (Flecha, 1997). Aunque las tertulias literarias dialógicas se iniciaron en espacios de educación de personas adultas, hoy se realizan también en la educación primaria, secundaria y universitaria y en otros espacios formativos, a veces con la confluencia de diversas generaciones. En estas actividades se comparten siempre reflexiones, dudas y opiniones sobre la lectura de textos de alto valor cultural y literario. La lectura de la palabra lleva a la lectura del mundo, favoreciendo un pensamiento crítico, plural y diverso, que enriquece a todos sus participantes.

Bajo estas premisas se desarrolla también una sugerente tertulia de literatura infantil y juvenil en la Universitat Jaume I (Castelló de la Plana), dentro de la formación inicial de maestros y maestras, donde las lecturas y diálogos se relacionan con el género, la interculturalidad, la diversidad y la paz (Aguilar, 2013).

La educación en el Movimiento de los trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil (MST)

Se trata de uno de los movimientos sociales más emblemáticos de Latinoamérica, tanto por su peso cuantitativo como por su dimensión cualitativa, que se nutre de los aromas marxista y freiriano. Su origen se remonta a los años setenta, y entre sus objetivos se incluyen la lucha por la tierra, la reforma agraria y la construcción de una sociedad más justa, sin explotados ni explotadores. Ocupan tierras improductivas donde instalan asentamientos con una sólida organización comunitaria.

La educación adquiere una gran relevancia, y tiene tres dimensiones: el rescate de la dignidad para millares de familias que vuelven a tener raíces y proyectos, la gestación de una identidad colectiva y la construcción de un proyecto educativo de las diferentes generaciones de la familia Sin Tierra, que combina escolarización con preocupaciones más amplias de

formación humana y de capacitación de militantes. «Un reto pedagógico del MST es ayudar a las personas a hacer una nueva síntesis cultural que combine su pasado, presente y futuro en una nueva y arraigada identidad personal y colectiva» (Salete, 2001). Las personas se educan aprendiendo a ser en las acciones que realizan y en las obras que producen, aprendiendo a conocer para resolver, produciendo y reproduciendo cultura; y las personas se educan en colectividades: los Sin Tierra aprenden de lo colectivo —es el gran sujeto de la lucha por la tierra y su gran educador—. El proyecto educativo de las escuelas, gestionado por educadores y educandos, contempla las prácticas formativas en distintos tiempos y espacios: clases dedicadas al estudio, talleres prácticos y trabajo productivo. Se atribuye una gran relevancia a la sistematización de las prácticas: «Registrar y reflexionar acerca de las prácticas también es una práctica que ayuda a garantizar la calidad del proceso pedagógico» (Salete, 2001).

La universidad transhumante

El proyecto nace de la Cátedra de Sociología de la Educación de la Universidad Nacional de San Luis (Argentina) y del grupo Sendas para la Educación Popular del mismo lugar. Su objetivo es repensar las prácticas sociales y políticas suscitando la creación de diversos grupos o nodos que trabajan en red; promueven el intercambio a la vez que generan diversos paradigmas y proyectos alternativos desde la formación, la comunicación y el arte popular.

El trashumante no busca las mejores tierras para afincarse allí, sino para extraer virtudes aún no percibidas de la tierra misma. Su invocación a la pedagogía popular, a la tradición del circo criollo y al nuevo folclore de los artistas populares con que llegan a los pueblos da lugar a una disposición cultural inédita para convocar la labor de construcción y conceptualización de un pueblo por venir. No se trata tanto de cambiar el mundo, sino de crear otro mundo, otro país paralelo (el oculto y el negado) en forma de contrapoder. Algo que se va logrando mediante un viaje por los pueblos del interior del país que se recorre desde las posibilidades de uno y desde lo que

del otro y con el otro aprende, siguiendo el dicho freiriano de que «nadie educa a nadie, nadie es educado por nadie, todos nos educamos juntos».

En los talleres, escuelas campesinas y encuentros entre las diversas redes trashumantes está muy presente la investigación y la lectura de la realidad cotidiana, la escucha profunda, la pregunta permanente, el diálogo entre saberes y sentires, la reflexión política, la ética y la estética, la participación horizontal, el consenso democrático, la libertad y autonomía, la eficacia —que no la eficiencia, concepto ligado a la competitividad y productividad del sistema capitalista— y el registro y la devolución de lo que se habla y propone. Además, en las ferias trashumantes se mezcla la danza, el teatro, la música, la artesanía y el multimedia.

Los presupuestos participativos como proceso educativo

Se trata de un instrumento de participación popular y de democracia directa que permite a la ciudadanía intervenir en la toma de decisiones de una parte de los presupuestos municipales. A través de un proceso de consulta y diálogo entre la comunidad y las autoridades locales se establecen las prioridades de inversión en el municipio.

La primera experiencia de presupuestos participativos tiene lugar en 1988 en la ciudad brasileña de Porto Alegre con el ascenso al poder del Partido dos Trabalhadores. En las distintas zonas de la ciudad se constituyen concejos populares, y la democracia directa actúa de contrapeso de los estamentos tradicionales por medio de las asambleas públicas abiertas. En estas se examina la situación del presupuesto anterior y se votan las prioridades para el próximo año. Una de las demandas más solicitadas fue la creación de escuelas infantiles. Esta experiencia, a pesar de que se fue diluyendo tras el relevo político del año 2004, significó un hito histórico en la reinención y apropiación del espacio público por parte de la ciudadanía, así como un proceso de sólida formación pedagógica y política. Prueba de ello es su extensión a otras ciudades latinoamericanas y españolas. Y también a pequeños pueblos, como es el caso de Figaró-Montmany (Barcelona), donde el proceso

participativo y asambleario se ha ido consolidando. Se decide qué hacer con una cantidad que oscila entre el 5% y el 10% del presupuesto —hay que tener en cuenta que buena parte del mismo se lo llevan las nóminas y gastos ordinarios.

Existen diversos mecanismos de participación: consejos del pueblo, grupos de discusión con diversos colectivos, consulta popular, audiencia pública de devolución, proceso de evaluación... Uno de los sectores más implicados es la infancia: el ayuntamiento establece canales de comunicación con las familias a través de los niños. Así, el debate sobre cómo mejorar el pueblo también se comparte y enriquece en los hogares.

A modo de conclusión: cuestiones para el debate

1. *¿Qué es hoy la pedagogía crítica? ¿Dónde empieza y termina esta corriente de pensamiento que se declara no dogmática, que se nutre de tradiciones diversas y que está —o quizás ha estado— en evolución continua? Viene a cuento recordar aquello que decía Marx: «Yo no soy marxista», que más adelante acuñó Freire: «Yo no soy freirista». Por eso los límites de lo que cabe y no cabe en las pedagogías críticas, al igual que sucede con el marxismo o con la propia pedagogía como disciplina, son imprecisos y probablemente el lector perciba algunas ausencias. ¿Acaso la genealogía de Foucault, la aportación socioconstructivista de Vigotsky o el pensamiento de Boaventura de Sousa no merecen un comentario? Es posible, pero, como se señala en el prólogo, el espacio no permite estas y otras matizaciones en una obra de registro divulgativo.*

Además, no hay que olvidar que los significados de los conceptos son interpretaciones y construcciones subjetivas. Por eso es más pertinente hablar de pedagogías críticas, en plural. También es cierto que hoy todo lo relacionado con el pensamiento crítico —que no con la pedagogía— está de moda, vende bien y se utiliza banalizando y devaluando su sentido original.

Unas preguntas finales envenenadas: ¿Qué o quién es un profesor crítico? ¿Qué atributos lo distinguen y defi-

nen? ¿Es necesario y suficiente el seguimiento, complicidad o adscripción a determinados discursos críticos, a los diversos «ismos» que se han mencionado? Depende y, con frecuencia, es un problema de coherencia y compromiso transformador con las propias prácticas educativas. ¿Cuántos profesores se dicen críticos y revolucionarios —y puede que lo sean en su pensamiento e incluso en sus manifestaciones contra la política educativa—, pero dentro del aula son manifiestamente tradicionales y conservadores? Es evidente que no puede hacerse abstracción de las ideas y teorías; sin embargo, también adquieren una gran relevancia la actitud (de inconformismo y rebelión), el espíritu, la acción, la práctica, la forma de trabajar, el compromiso, el modo de ser y de comportarse.

En una interesantísima conversación en torno a la pedagogía crítica entre Julio Rogero, Martín Rodríguez Rojo y José María Rozada, este último afirma: «Yo definiría la pedagogía crítica más como una estructura que como un contenido. No la entiendo como un conjunto de ideas procedentes de unas fuentes que concluyen en un nuevo discurso que se llame pedagogía crítica y que hay que transmitir a los demás. Para mí es una estructura para poner orden en un proceso, es una forma de trabajo para enfrentarse a la ya mencionada alienación que padecemos cuando nos sometemos a una serie de rutinas, de tradiciones que no nos atrevemos a cuestionar, que el aparato institucional nos impone y que fueron labradas a través de la historia de la profesión» (Cascante, 2013).

2. *Su vigencia actual en las escuelas.* Siempre se ha sostenido que en estas pedagogías la relación entre la teoría crítica y la práctica crítica es un binomio indivisible y una de sus esencias emblemáticas. No obstante, cabe preguntarse si la pedagogía crítica, a juzgar por la cantidad de libros y otro tipo de textos publicados, no está más presente en la literatura educativa que en las aulas. Posiblemente esto sea debido al abismo permanente que existe entre la academia universitaria y la escuela que, en muchos casos, se agranda cada vez más; aunque también cabe señalar notables excepciones. Algunas de ellas se incluyen en este mismo capítulo.

También se ha puesto de relieve la presencia de sólidos colectivos críticos en los diversos niveles educativos, pero ¿hasta qué punto estos no son muy minoritarios, en su número total y en su composición interna, y pueden quedar ahogados por el discurso educativo dominante que les corta las alas? No obstante, ¿no ocurre también que estos colectivos viven muy aislados unos de otros, sin coordinarse e incluso ignorándose y subestimándose, sin intercambiar y compartir sus dudas y avances que les permita construir un discurso común, respetando la singularidad y autonomía de cada uno de ellos?

Otras explicaciones tienen que ver el pragmatismo o eclecticismo por parte de un sector del profesorado innovador al que no gusta que le cuelguen la etiqueta de cualquier «ismo» y no se casan con una determinada tendencia y modelo: hay excelentes educadores y equipos docentes que se nutren de muchas pedagogías a la vez —de las citadas en este libro y de algunas más—, tomando un poco de aquí y de allí: así ensamblan su proyecto educativo y su intervención en el aula. Asimismo, ocurre que muchos educadores son críticos por intuición —producto de lo que comentábamos en el apartado anterior de la actitud y la forma de trabajar—, aunque no dispongan —ni se lo proponen— de un discurso muy reflexionado y articulado.

3. *Transformar las dificultades en posibilidades.* Es evidente que no son buenos tiempos para las pedagogías críticas ante la creciente mercantilización del saber, con un currículo cada vez más regulado y tecnocratizado debido a los nuevos artefactos de control evaluador. Pero ahí surge una de las preguntas clave que siempre ha estado presente en las pedagogías críticas: ¿Hasta qué punto condiciona y determina la ideología educativa dominante las prácticas escolares? ¿No existen márgenes suficientes de autonomía, iniciativa y hegemonía —o posibilidades de imponerlos mediante un proceso de empoderamiento colectivo— para avanzar hacia prácticas y proyectos transformadores, convirtiendo las dificultades en posibilidades? ¿Renunciar a intentarlo no supone aceptar el determinismo y fatalismo de las teorías reproducionistas y plegarse a la lógica del

poder dominante que persuade a la ciudadanía para que se instale en el silencio y la pasividad, y en el pesimismo de que las cosas son así y no hay nada que hacer?

¿Hasta qué punto los condicionantes —arraigados y profundos, por supuesto— de la administración educativa pesan más que las inercias y rutinas del profesorado, así su resistencia a todo tipo de cambio, al margen de lo que venga de arriba y del contenido de cualquier reforma? ¿De dónde surge la necesidad y a partir de qué premisas pueden constituirse colectivos críticos en los centros?

4. *Currículo uniforme o plural*. Se ha comentado al referirnos a la investigación-acción crítica que los intentos de aplicarla en las aulas desaparecieron con la aplicación por parte del Ministerio de Educación del diseño curricular base (DCB) de la LOGSE, muy cerrado y excesivamente detallista, arropado por un constructivismo de corte psicologista y tecnocrático.

¿Qué hubiera ocurrido con la investigación-acción crítica y con otras propuestas innovadoras, siempre promovidas desde abajo, si la fase experimental de la reforma hubiera tenido continuidad, aceptando la diversidad de modelos pedagógicos y curriculares? La respuesta es obviamente incierta, pero nos sugiere otro interrogante. ¿No fue un error mayúsculo, por parte de los responsables de la Administración, la implantación del mencionado DCB, que estimaron necesaria para ordenar una situación que consideraban excesivamente caótica y difícil de controlar debido a la diversidad y dispersión de propuestas innovadoras experimentales? ¿No hubiera sido preferible aquel «caos», que despertaba ilusiones y movilizaba ideas y experiencias creativas surgidas al calor de las aulas y de amplios debates, al fiasco que supuso la aplicación del DCB —nada que ver con otros aspectos progresistas de la LOGSE relativos al derecho a la educación o a la comprensividad—, un artefacto tecnicista y formal, totalmente alejado de la cultura docente y de la realidad de las aulas?

A buen seguro que se hubieran encontrado vías intermedias de consenso de haber mediado un amplio debate entre los diversos agentes educativos y la Administración

pero esta, a diferencia de lo que ocurrió en los primeros años ochenta —cuando empieza a gobernar el PSOE (Partido Socialista Obrero Español)—, ya no estaba por la labor: la participación y el debate habían menguado considerablemente.

5. *¿Qué hace y qué debería hacer la Administración?* Otra cuestión de calado: ¿No debería limitarse la Administración, básicamente, a ofrecer una sólida formación inicial y permanente del profesorado, y a dotar a los centros de los recursos y las condiciones adecuadas para que pueda impartirse una educación de calidad para todos y todas; y dejar la orientación del currículo —más allá de la fijación de unos objetivos mínimos—, el proceso de enseñanza y aprendizaje, la evaluación y otras cuestiones en manos del profesorado? ¿Pero no sucede que, en la práctica, una de las cuestiones nucleares está en el control del currículo por parte de la Administración, así como en la desconfianza y recelo que esta muestra hacia el poder y autonomía real al profesorado? ¿Y para controlarlo mejor, no opta por ofrecerle una formación inicial y permanente insuficiente y deficiente, a pesar de la retórica oficial que existe en torno al profesorado?

Por otra parte, hay muchos profesores que en otros tiempos experimentaron innovaciones educativas profundas y relevantes, porque el contexto educativo y político de las comunidades autónomas en las que trabajaban les permitía formar equipos docentes, definir proyectos de centro y generar otras iniciativas participativas; pero hoy, en un contexto que ha cambiado a peor —a veces radicalmente—, estos mismos profesores tienen miedo y no se atreven a nadar a contracorriente, con lo cual menguan los proyectos colectivos y aumenta el aislamiento y la dispersión. ¿Qué hacer para evitarlo? ¿Qué hacer para seguir manteniendo proyectos educativos o para reiniciarlos de nuevo?

6. *La recuperación del discurso utópico en otros escenarios educativos.* Durante los últimos años de la dictadura franquista y de la transición política en muchos barrios obreros y populares se crearon escuelas de educación de personas adultas al margen de la iniciativa oficial, coinci-

diendo con una época de efervescencia de los movimientos vecinales, sociales y culturales, siempre críticos con el sistema. Fueron espacios muy freirianos: de diálogo, imaginación, participación y utopía. Más adelante, las administraciones educativas se hicieron cargo de esta red de centros y la ampliaron. Los logros fueron evidentes, tanto en la erradicación del analfabetismo como en la obtención de la graduación, primero en EGB (Educación General Básica) y posteriormente en ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria). Pero también hay que consignar pérdidas sustantivas respecto al modelo pedagógico anterior, más pegado a la realidad del alumnado y con un claro horizonte transformador, con una deriva hacia el mero aprendizaje instrumental y la progresiva «secundarización» —el sesgo academicista cada día es más llamativo— de la enseñanza.

Cabe preguntarse en qué medida las ideas y prácticas de las pedagogías críticas, que en su día poblaron estas aulas de personas adultas, están arraigando en algunos de los múltiples espacios formativos extraescolares que se exponen en el capítulo sobre las pedagogías no institucionales.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, C. (2013). «La tertulia literaria dialógica de LIJ en la formación inicial de maestros y maestras». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 77: 93-102.
- Apple, M.W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- (1996). *El conocimiento oficial: la educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.
- (1997). *Maestros y textos: una economía política de relaciones de clase y sexo en educación*. Barcelona: Paidós.
- (1998). «Entrevista de Jurjo Torres». *Cuadernos de Pedagogía*, 275: 36-44.
- Apple, M.W.; Beane, J.A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Autoría compartida (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- (1998). «Homenaje a Paulo Freire». *Cuadernos de Pedagogía*, 265: 48-79.

- Autoría compartida (2008). *Educación, justicia y democracia en las instituciones educativas*. Morón (Sevilla): Cooperación Educativa.
- Cascante, C. (moderador) (2013). «Alrededor de nuestras pedagogías críticas. Una conversación entre Julio Rogero, José María Rozada y Martín Rodríguez Rojo». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 77: 103-126.
- Aubert, A.; Duque, E.; Fisas, M.; Valls, M. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Ayuste, A.; Flecha, R.; López Palma, F.; Lleras, J. (1994). *Planteamientos de la pedagogía crítica*. Barcelona: Graó.
- Berstein, B. (1988). *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- (1989). *Clases, código y control I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid: Akal.
- (2001). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control. IV*. Madrid: Morata.
- Carr, W.; Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cascante, C.; Martínez Bonafé, J. (coord.) (2013). «Pedagogía crítica, treinta años después». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 77 (monográfico).
- Colom, A. J.; Mèlich, J. C. (1994). *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Cuesta y otros. (2005). «Didáctica crítica: allí donde se encuentran la necesidad y el deseo». *ConCiencia Social*, 9: 17-94.
- Feito, R.; López Ruiz, J. I. (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona: Hipatia.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- (1977). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI.
- (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Gadotti, M. (coord.) (1996). *Una biobibliografía*. Sao Paulo: Cortez Editora / Unesco / Instituto Paulo Freire.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid: Siglo XXI.

- (2005). *Pedagogía crítica, estudios culturales y democracia radical*. Popular: Madrid.
- Habermas, J. (1988). *Teoría de la acción comunicativa* (2 volúmenes). Madrid: Taurus.
- Kemmis, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kincheloe, J.L. (2008). «La pedagogía crítica en el siglo XXI: evolucionar para sobrevivir». En: McLaren, P.; Kincheloe (eds.). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 25-69). Barcelona: Graó.
- Martínez Bonafé, J. (2013a). «Llamar a las cosas por su nombre, devolviendo a las palabras su sentido original y su fuerza real. A propósito del libro de Peter McLaren (2012). *Capitalistas y conquistadores. Una pedagogía crítica contra el Imperio* [Xàtiva: Denes Editorial / Ediciones del CREC]». En: «Pedagogía crítica, treinta años después». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 77: 129-135.
- (2013b). «Teorías y pedagogías críticas». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37: 23-34.
- McLaren, P. (2008). «La pedagogía crítica en la era del capitalismo global». En: *Educación, justicia y democracia en las instituciones educativas*. Morón (Sevilla): Cooperación Educativa.
- Requejo, A. (2000). «Paulo Freire. Entre la opresión y la esperanza». En: *Pedagogías del siglo xx* (pp. 131-141). Barcelona: CISSPRAXIS.
- Rozada, J.M. (1997). *Formarse como profesor*. Madrid: Akal.
- Salete, R. (2001). «Movimiento Sin Tierra: lecciones y pedagogía». *Cuadernos de Pedagogía*, 308: 78-82.
- Tadeu da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad*. Barcelona: Octaedro.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal
- (1998). *Cultura viva: una recerca sobre les activitats culturals dels joves*. Barcelona: Diputació de Barcelona.

Las pedagogías libres no directivas. Alternativas a la escolarización ordinaria

Un día en Summerhill

Los miembros del comité encargado de despertarnos nos avisan a las 8.00 horas y se aseguran de que nadie siga durmiendo a las 8.30. Después voy a desayunar.

A partir de las 9.00 empiezan las clases. La primera de hoy es de química: de 9.00 a 9.40. Gracias al reducido número de estudiantes en cada aula, es muy fácil entender exactamente lo que estás estudiando. En mi clase de química solo hay seis estudiantes.

Durante la sesión hubo una pregunta que nadie supo responder: «¿Qué es un conversor catalítico y qué función tiene en los coches?». La profesora se apresuró a ayudarnos explicándolo en la pizarra: «Un conversor catalítico sirve para minimizar la contaminación que producen los coches; está instalado en todos los coches nuevos». Después, quemamos leche en polvo para ver las diferentes reacciones. Al cabo de unos diez minutos de tirar leche en polvo se acabó la clase.

Ahora tengo informática: una clase doble de 9.40 a 11.00. Aprendí cómo animar dibujos. Tuve que dibujar un montón. Pude hacer un poco de trampa porque en el Photoshop puedes mover el dibujo de cualquier personaje, no completamente, pero ayuda.

De 11.00 a 11.20 es el descanso, cuando tomamos té y galletas (tradición inglesa). Normalmente, las clases vuelven a empezar a las 11.20, pero hoy no tenía clases. Así que decidí salir al pueblo con Yusuke y Kensuke, dos amigos míos japoneses. Como es un internado internacional, hay gente de muchos países: China,

España, Japón, Francia, Alemania, etc. Compramos un filete de ternera para cocinar después, porque nos gusta comer proteínas de vez en cuando.

Volvimos a las 12.40, justo para la hora de comer. (La comida es de 12.20 a 13.00 horas.) Acabamos de comer a las 13.00 porque estuvimos discutiendo sobre qué país produce más CO₂. Llegamos a la conclusión de que no lo sabíamos, pero la mayoría pensaba que era Estados Unidos.

Entonces vimos que unos compañeros estaban jugando a «la captura de la bandera» y decidimos unirnos. En este juego hay dos equipos: cada uno tiene algo que representa una bandera como un palo largo fosforescente. Se esconden los dos palos, y el equipo que encuentra antes el otro palo gana. Jugamos hasta las 15.00. De 15.00 a 15.20 también hay un descanso con té y galletas.

A las 15.20 empieza la asamblea. No es obligatorio asistir, pero casi todo el mundo participa, así que nos juntamos entre 50 y 60. Yo era el que dirigía la asamblea ese día. Es un trabajo muy difícil, porque tienes que estar atento a todo y no puedes opinar. Pero creo que fue bien. Como también tuve que traducir para un chico español, estuve muy ocupado en esta asamblea. Esto es lo que recuerdo.

Mi amigo Yusuke nos presentó este problema: «Las asambleas están siendo demasiado largas». La discusión duró mucho tiempo (es una decisión importante para la escuela). Leonardo dice: «Deberíamos empezarlás más pronto para que no interfieran con otras actividades». «No, pero entonces coincidirán con algunas clases», contesta Phebe. «Pero no deberíamos tener asambleas que interrumpan el descanso», responde Juanma. Y así siguió hasta que se votó que lo mejor sería tener tres asambleas a la semana en vez de dos.

El siguiente caso fue sobre Juanma, que había insultado a Phebe. Este caso se resolvió rápido. Era la primera vez que lo hacía, así que le advirtieron: «La próxima vez que le insultes te vamos a multar».

La asamblea acabó hacia las 16.30. Fui a leer mi correo electrónico y a hablar con unos amigos hasta las 17.20, la hora de cenar. Después estuve en la habitación de los mayores jugando al Monopoly y cocinando crepes.

Así llegaron las 22.30, el bed time, la hora de acostarse. Tenemos 30 minutos para prepararnos a partir de las 22.30, y luego nos apagan las luces y a dormir (un trabajo del que también se encargan los alumnos).

Tristán Mayo, enero de 2014

Antecedentes y referentes

Summerhill: un mito que sigue

En 1970, diez años después de su aparición, se habían vendido dos millones de copias de la obra de A. S. Neill: *Summerhill: un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Se dice pronto. ¿A qué se debe la fascinación por este polémico autor que en 1921 fundó en la aldea de Leiston (Inglaterra) la escuela-internado de Summerhill, que aún hoy mantiene sus esencias originarias bajo la dirección de su hija Zoë Neill?

Existen diversas razones que se entrecruzan. La primera tiene que ver con la creciente crítica a la escuela pública oficial y al modelo de pedagogía tradicional: por su autoritarismo, rigidez y uniformidad; por el sinsentido de tantos exámenes y enseñanzas donde se valora y evalúa únicamente la dimensión academicoinstructiva o cognitivaintelectual, y porque se reprime y anula la libertad de la infancia. Neill, aunque suscribe buena parte de los principios de la Escuela Nueva o activa —o escuelas progresivas— definidos por Ferrière, los radicaliza, al entender que la Escuela Nueva ejerce un sutil y persuasivo autoritarismo de signo paternalista y construye sistemas, métodos y materiales didácticos —a él no le interesan los métodos didácticos—, incompatibles con la libertad del niño. El blanco de sus críticas se dirige, sobre todo, a María Montessori, a quien acusa de construir un método demasiado ordenado, rígido, artificial, científico y didáctico que mata, o cuanto menos, condiciona la creatividad y la espontaneidad emocional del niño.

La segunda razón, de carácter social, hay que buscarla en la coincidencia con los movimientos de contestación contra el poder político y el orden burgués, y con su férrea defensa

de los valores morales y religiosos —para Neill, la religión se ha convertido en una atmósfera de negación de la vida—, y contra la lógica del utilitarismo económico y la competitividad, que cristalizaron en las protestas universitarias de Alemania y Estados Unidos y, sobre todo, en el Mayo francés del 68. Movimientos que, en buena medida, se sitúan, en la órbita del antiautoritarismo situacionista y anarquizante, lejos de los postulados del marxismo ortodoxo. En este contexto, cabe señalar la gran acogida que tienen las lecturas como *El hombre unidimensional*, de H. Marcuse; *El miedo a la libertad*, de E. Fromm, o las aportaciones de T. Adorno y W. Reich sobre la crítica a la familia y a otras instituciones de opresión individual y control social.

Hay una tercera razón, derivada de las anteriores: los núcleos progresistas de la clase media buscan nuevas formas de vida y de educar a hijos diametralmente opuestas a las actuales, y se dan cuenta de que esto solo es posible al margen o en los alledaños del sistema: desde las escuelas alternativas hasta los discursos de la desescolarización (I. Illich, L. Goodman, J. Holt, E. Reimer) y de la educación en casa. No hay que olvidar que Summerhill no es solo una escuela, sino una forma de vida, una microsociedad que se autogobierna de forma asamblearia, que fija sus propias normas y donde cada persona, sea niño o adulto, es un voto. Los profesores, por tanto, son unos miembros más de la colectividad y, por tanto, tienen que renunciar a cualquier tipo de superioridad.

En España, la difusión y el impacto de la obra neilliana coincide con los últimos años del franquismo y con la transición democrática, un período con cierto vacío legal: porque el viejo orden franquista entra en crisis y aún no se ha establecido ni regulado la nueva legalidad democrática. Son tiempos en los que tanto desde la sanidad —en el campo de la salud mental hay proyectos muy vanguardistas en la línea de la antipsiquiatría— como de la educación se ensayan proyectos autogestionarios para curar, educar y crecer en libertad.

En el transcurso de la historia siempre han existido intentos de educar a niños y niñas fuera del sistema convencional de escolarización, pero Summerhill 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 ni actos de presencia del adulto. Hay que permitir al niño que viva de acuerdo a sus intereses naturales. «El miedo, la hipocresía y la hostilidad deben dar paso a la autonomía, al amor, a la libertad»; y, sobre todo, hay que lograr que sea feliz, pues es el mejor salvoconducto para su equilibrio y bienestar mental y emocional. ¿Cómo?: «Abolid la autoridad. Dejad que el niño sea él mismo. No lo empujéis. No le enseñéis. No le sermoneéis. No lo elevéis. No le obliguéis a hacer nada» (Neill, 1974).

En esta comunidad escolar la pregunta clave no es qué trabajo tiene que hacer el alumno y cómo tiene que ser el alumno, sino qué interés tiene, cuál es su deseo. Solo hay un par de límites a la libertad: los que afectan a los derechos y a la libertad de los otros y los que afectan a la propia seguridad.

El relato de Summerhill es muy conocido: el alumno goza de absoluta libertad para asistir o no a clase. Al comenzar cada trimestre, el alumno negocia con los profesores qué horario quiere hacer y qué asignaturas quiere cursar. Así pues, cada uno elabora su propio plan de estudios y avanza según sus intereses y capacidades.

Neill fue un visionario que tuvo varias intuiciones, expresadas de forma muy directa y sugerente, aunque no siempre con el necesario nivel de profundidad, sobre todo en lo que concierne al estudio de la psicología infantil y a sus etapas de desarrollo. Así, fue un pionero a la hora de definir el principio de la no directividad —antes que Carl Rogers y otros autores de la llamada pedagogía institucional—, según el cual toda persona, desde la infancia, dispone de los recursos suficientes para autorregular su conducta y resolver sus propios conflictos, de acuerdo a su voluntad y no en virtud de una fuerza externa. Esta confianza en la infancia le lleva a afirmar que no hay niños-problemas, sino niños infelices; y que lo que sí hay es una familia y una sociedad-problema.

También fue el primer educador que, en la época contemporánea, redescubre y enfatiza el valor educativo de la educación emocional, algo insólito hace un siglo. No obstante, y como efecto reactivo pendular, Neill relega a un plano secundario lo académico e instructivo y subestima el desarrollo

intelectual. Lo que en última instancia es importante no es saber, sino sentir («sentir es más importante que saber»); una infravaloración que llega a veces al desprecio: «La educación debería relacionarse con la vida y no con la adquisición de conocimientos», o incluso a la caricatura: «Los libros son lo menos importante en una escuela» (Neill, 1974). Aunque no siempre hay que tomarse a Neill al pie de la letra, pues algunos de sus excesos verbales se suavizan en la práctica.

Emociones y sentimientos, juego y placer, ausencia de imposiciones y castigos, libertad individual por encima de la colectividad, y respeto y confianza en la bondad natural del niño son conceptos que pueblan la obra de de Summerhill.

En la gestación del pensamiento de Neill y en la organización de su escuela-internado se percibe la huella de Homer Lane (creador de una comunidad autogestionada de jóvenes delincuentes) y de Wilhelm Reich, que le aporta el sustrato psicológico del psicoanálisis y le descubre la importancia de la represión sexual —un tanto exagerada— en la vida de las personas. También es deudor de Ellen Key y de su propuesta y defensa escrupulosa de los derechos de la infancia; y del dramaturgo Henrik Ibsen, quien en *El enemigo del pueblo* muestra un alegato anarcoindividualista que contempla la libertad personal como el supremo valor de la vida.

Rousseau y Tolstoi

Hay, sobre todo, dos precursores destacados en el planteamiento de las pedagogías libres no directivas: J. J. Rousseau y L. Tolstoi. En *Emilio, o De la educación*, se sientan las bases del discurso roussoniano: educar no es más que dejar emerger el estado natural del niño y el desarrollo de su bondad. Y para alcanzar este ideal, primero hay que conocer qué significa una infancia que tiene su propia entidad y personalidad autónoma —nada que ver con la concepción hasta entonces dominante del niño como un hombre pequeño e incompleto—. Este reconocimiento explícito de la singularidad infantil supone una revolución copernicana y abre las puertas a la biología y psicología moderna y a las futuras teorizaciones de los Pestalozzi, Fröbel, Claparède y otros autores de la Escuela Nueva o progresiva.

Pero con anterioridad, también L. Tolstoi, en su escuela de Yasnaia Poliana, donde el educador se pone al servicio de los ideales naturales y los sirve sin dogmatismos ni imposiciones, sigue la estela de la pedagogía libre no directiva. Conviene recordar que este gran escritor se oponía radicalmente al carácter obligatorio de las escuelas públicas, por su orientación retrógrada y autoritaria, y que, junto a insignes anarquistas como Kropotkin, Reclus o Grave, participó en la redacción de un manifiesto titulado *La libertad de enseñanza*, donde se denuncia la institución escolar y se propone una escuela sin disciplina escolar, programas ni reglamentos.

Señas comunes de identidad

Las pedagogías y escuelas libres no directivas que, en la mayoría de los casos, se han ido creado durante el último tercio del siglo xx y en el transcurso de este, tienen diversos orígenes y toman distintas orientaciones, pero se fundamentan en un objetivo común: el respeto al proceso del libre desarrollo de la infancia, la confianza en la posibilidad de construirse a sí misma y la no interferencia por parte de las personas adultas en las elecciones y decisiones que vaya tomando en su andadura educativa. En todas ellas está muy presente el «ααυτορ» griego: «por sí mismo»; «a sí mismo»; «de uno mismo». Así, se habla de autonomía, autoconocimiento, autorregulación, autodidactismo, autoorganización o autogobierno.

Este tipo de escuelas, con frecuencia algo olvidadas y escasamente valoradas, han sido nombradas y definidas de muchas maneras: radicales, alternativas, abiertas y sin paredes, diferentes, no convencionales, libres, no-escuelas, antiautoritarias, libertarias, al margen del sistema, democráticas... Algunas de estas denominaciones son demasiado específicas y restrictivas y otras excesivamente amplias y genéricas, como es el caso de los proyectos alternativos y democráticos donde también habría que incluir pedagogías y escuelas con otros planteamientos. Pero sí son siempre alternativas a la escolarización ordinaria y convencional, pues en general no suelen cumplir ni los requisitos legales de la escuela pública estatal

ni los de la escuela privada, situándose en los frágiles márgenes del sistema educativo. A continuación presentamos un decálogo de los atributos o principios de estas pedagogías o centros libres no directivos.

En los orígenes de estas hay frustraciones, críticas y búsquedas. Cuando se argumenta el porqué se construye este modelo de escuela diferente, se bucea en la vivencia de experiencias personales —familiares y escolares— autoritarias, frustrantes o negativas. O bien se parte de una crítica de la institución familiar y escolar como generadoras de miedos, prejuicios, mentiras, castigos, conocimientos inútiles u otros valores y rituales que comportan la negación de la vida y la formación de una masa silenciada silenciosa y acrítica; y por ello se buscan alternativas al margen de la pedagogía tradicional y de la escuela estatal oficial. O se exploran otras formas de vida o de crianza. El nacimiento de un niño o de una niña puede ser el detonante que moviliza nuevos deseos, búsquedas y alternativas. También hay luces que se encienden a partir de una lectura, del conocimiento de un autor o del descubrimiento de otra experiencia alternativa.

Desencanto ante el poder y el cambio político

En el transcurso de las últimas décadas se han ido desvaneciendo sueños y relatos revolucionarios de cambio global y radical de la sociedad. El escepticismo respecto a la emancipación social y educativa a través de una nueva organización política, tras la experiencia traumática de las dos Guerras Mundiales y otros conflictos bélicos y violentos, siempre ha generado cierto escepticismo: se piensa que la política no salvará la humanidad; y por eso las proclamas de la emancipación individual y colectiva a través de la educación han tenido cierto predicamento desde tiempos lejanos.

Hoy, con un capitalismo y neoliberalismo salvaje que todo lo uniformiza, las limitaciones y miserias de la democracia representativa, el eclipse de los modelos comunistas y las incertidumbres que se ciernen sobre el futuro, se exploran nuevos modelos comunitarios y formas de relación, socialmente

menos ambiciosos, pero más pegados a la realidad cotidiana y con fuertes vínculos entre los diversos actores a la hora de compartir un proyecto común.

Educación en libertad

Este es el mantra, la seña de identidad más emblemática. Libertad que se asocia a la conquista del bienestar y de la felicidad; a que cada cual pueda elegir su propio camino, sus propias decisiones y la formación de su propia singularidad. Ello requiere un escrupuloso y sostenido cuidado, comprensión, amor y respeto hacia la infancia por parte de las personas adultas. Una libertad que exige límites de sentido común —relacionados con la seguridad y la libertad de los otros— y que nada tiene que ver con el libertinaje de que cada uno hace lo que quiere, sin normas de ningún tipo. Asimismo, también tiene que ver con la responsabilidad: «con quien primero se debe entender un niño o una niña es consigo mismo. Y eso solo es posible si se participa de un ambiente en el que uno tiene que decidir qué hacer, y se asumen las consecuencias y la responsabilidad de esta decisión» (Contreras, 2004). El interés y el deseo es lo que regula la energía vital en esta búsqueda, por ser más, no por tener más.

Elección de lo que se quiere aprender

Aprender es un acto de libertad; y en función del ejercicio responsable de esta, cada sujeto realiza sus aprendizajes cuándo y cómo lo decide, y con el ritmo y tiempo que se autoimpone, atendiendo a su curiosidad y necesidad. Se parte de la tesis de que el deseo de aprender es natural y que al forzarlo se corre el riesgo de matarlo; y que se aprende mejor cuando se confía en el alumnado. Las opciones de elección varían: desde la posibilidad de asistir o no a clase hasta la asistencia siempre obligatoria —más frecuente—, pero con la posibilidad de escoger su propio itinerario: qué trabajar, en qué espacio, durante cuánto tiempo, de qué modo, con quién... Por ello este tipo de escuelas suelen disponer de un amplio abanico de ambientes y recursos de aprendizaje.

Educación multidimensional: más allá de la razón

Este tipo de centros han puesto el énfasis en no focalizar unidimensional o prioritariamente —tal como hace la escuela tradicional— el aprendizaje en la dimensión cognitiva. Los ambientes de aprendizaje naturales, sociales y culturales permiten que, de manera espontánea, el cuerpo y la mente estén abiertos continuamente a captar, recrearse y enriquecerse con todo tipo de sensaciones, emociones, hallazgos, relaciones, avances, nociones concretas y abstractas... Vaya, que la estructura escolar permite el desarrollo de las inteligencias múltiples (véase «Las pedagogías de las diversas inteligencias»).

Entornos diversificados, ricos en materiales y llenos de oportunidades

El edificio escolar es radicalmente distinto al de la escuela cuartel y al de los clásicos y clónicos edificios escolares más modernos. Por el contrario, se asemeja a la concepción arquitectónica del aula sin muros y a la calidez y familiaridad de una escuela-hogar. No existen aulas tradicionales, sino espacios polivalentes o específicos convertidos en talleres o espacios para el juego, conocimiento, investigación y experimentación de diversas áreas y lenguajes. Los espacios exteriores son tan importantes como los interiores —a veces están interconectados—, y están muy pensados para que los niños y niñas, que transitan continuamente entre unos y otros, puedan vivir experiencias significativas. En estas escuelas el entorno natural, con jardines, bosques y hasta corrales —nada de patios asfaltados y pistas deportivas— adquiere una relevancia prioritaria, al favorecer la intensidad de sus juegos, la sensibilidad y creatividad de sus aprendizajes, el sentimiento de libertad y espacio personal y la capacidad para manejar riesgos. «Las posibilidades de creación que ofrecen los objetos naturales son infinitas, y los niños los aprovechan: un palo puede utilizarse como bastón, convertirse en un caballo o en una varita mágica. [...] Y no puede olvidarse que nuestras vidas se alimentan de la tierra; nuestra salud y bienestar son un reflejo de la vitalidad del planeta y de todos los seres que lo habitan» (Freire, 2011).

Autogobierno

La comunidad educativa cuida especialmente el sentido de pertenencia mediante rituales sólidos y singulares, y exige una implicación importante de todos sus miembros: profesorado, alumnado y familias. Esta comunidad se constituye como una microsociedad alternativa al sistema capitalista y a la democracia representativa. Porque en estas escuelas se practica la democracia directa y participativa, pues el poder reside en la asamblea, en la que tanto pequeños como adultos tienen un voto. Es el espacio donde se toman las decisiones, se aplican las normas y se autorregula la vida colectiva. El poder de la asamblea, por lo que atañe al ámbito y alcance de las decisiones, a su convocatoria y a frecuencia regular o espontánea, varía en unos y otros casos.

El profesorado como mediador

En algunos de estos centros no gusta la utilización del nombre de maestro, profesor o docente. En otros se utiliza la expresión de «maestro compañero» para significar el trato de plena igualdad. En otros se matiza esta igualdad o se establece algún tipo de jerarquía. Lo que sí es común en todos ellos es que se realiza el papel de acompañamiento, facilitación y mediación, en clave no directiva, con el objeto de respetar la libertad de la infancia y de la adolescencia y de no guiar o dificultar su crecimiento natural. Aunque esta presencia adulta y su intervención en los procesos de desarrollo del niño pueden ser más o menos previstos y más o menos intensos.

Agrupaciones interniveles y flexibles

No hay horarios ni asignaturas y la jornada es distinta cada día, y se emprende una nueva aventura. En cuanto a la distribución del alumnado, toman como referencia el modelo de la escuela unitaria, donde se mezclan alumnos de diversas edades y niveles, que no el de la graduada, donde se parte del criterio de que todos los niños aprenden y crecen por igual y a la misma edad. Pero además, estas agrupaciones interniveles son variopintas y cambiantes: a veces el aprendizaje

es personalizado; otras veces se forman parejas o grupos, se deshacen y al cabo de un tiempo se forman otras relaciones. Forma parte del itinerario de libre elección que elige cada alumno.

Escuelas pequeñas

Suelen empezar con niños y niñas de educación infantil, y algunas no pasan de este nivel. Otras van incorporando la Primaria. Son menos las que incluyen la Secundaria. El número alumnos no supera habitualmente los dos dígitos. Hay una razón obvia: se quiere evitar la masificación que tanto critican de la escuela convencional, y así garantizar unas relaciones cercanas, intensas y fluidas en todo momento y en todos los espacios, donde también se organizan áreas protegidas y tranquilas para realizar actividades más tranquilas. Además, se evita que la escuela crezca demasiado y demasiado rápido, pues se requieren equipos docentes y familias muy comprometidas para mantener la pureza y solidez de un proyecto que, de no cuidarse con mimo, puede generar más de una confusión y desviación.

Economía precaria y falta de reconocimiento

Como decíamos antes, este tipo de centros, al situarse en la periferia del sistema educativo, no encuentra un encaje legal. En algunas legislaciones se contempla como un centro singular y experimental, en cuyo caso puede recibir algún tipo de ayuda oficial. Pero en la mayoría de los casos se encuentran en situaciones un tanto ilegales: se permite su funcionamiento, pero no son reconocidos. En Infantil el grado de permisividad es mucho mayor, mientras que en Secundaria la tolerancia es menor, debido al incremento de las presiones y exigencias académicas y administrativas. Su economía, por tanto, suele ser precaria: viven de las cuotas de las familias y de algunas ayudas privadas que obtienen a través de fundaciones. Y los salarios docentes, por lo general, son más bajos que en las escuelas ordinarias.

Experiencias

En uno en los documentales más vistos en la red, *La educación prohibida*, puede visualizarse un amplio abanico de escuelas libres alternativas de todo el mundo y sobre todo de Latinoamérica y España, muchas de las cuales suscriben un planteamiento no directivo —en esta obra, las escuelas Montessori o Waldorf no forman parte de esta denominación específica de no directividad—. No existe, sin embargo, una literatura reciente que sistematice estas escuelas libres no directivas. La exposición que aquí se presenta no se hace con esta intención, ni mucho menos con un afán clasificatorio. Se trata, simplemente, de destacar con cuatro pinceladas impresionistas algunos rasgos singulares de varias redes o centros —las redes y experiencias son numerosas y están en auge—, dando prioridad a los que se han creado en España, o a los extranjeros más conocidos entre nuestro público lector.

Red Internacional de Educación Democrática

Se trata de una red impulsada por David Gribble, autor del libro *Educación auténtica. Variedades de la libertad* (Gribble, 1998), que incluye 18 experiencias de todo el mundo, con un denominador común: en todas ellas hay un respeto mutuo genuino entre adultos y niños. Cada año se celebran congresos internacionales.

Una de las escuelas más representativas es Sudbury Valley School (Framingham, Massachusetts, Estados Unidos), creada en 1968. Ocupa una gran mansión de estilo victoriano, con áreas de usos múltiples y zonas de usos específicos: informática, arte, música, ciencias, cocina, biblioteca, etc. No hay aulas ni clases tradicionales, pero los niños pueden dirigirse a cualquier persona adulta de la comunidad para pedirle información o conversar sobre un tema que le interese. La escuela subraya su neutralidad ideológica: se define como apolítica y trata de ser respetuosa con todos los puntos de vista que se expresan en la asamblea. En esta, en la que cada alumno y docente tiene su voto, se tratan todos los aspectos de la gestión escolar y se regulan los comportamientos. Existe una comi-

sión judicial que dicta sentencias. Por ejemplo, una sentencia muy típica: por tirar basura se ha de recoger la basura durante toda la jornada.

La Escuela de la Nueva Cultura La Cecilia (Monte Vera, Santa Fe, Argentina), fundada en 1991, es un centro público de gestión privada autorizado por el Ministerio de Educación. El alumnado se agrupa por afinidades socioafectivas, elige las materias en las que quiere participar y propone talleres autogestionados para abrir otros aprendizajes que le interesan de forma especial. Tampoco aquí se obliga a nadie a aprender nada que no le interese. Se critica lo que se hace en la mayoría de escuelas: transformar el derecho de los niños a aprender en la obligación de los niños a aprender. «Se confunde lo que es un derecho con una obligación, y lo peor es que se hace en nombre de la equidad e igualdad de oportunidades, lo cual es un disparate que encubre una conducta autoritaria» (Ginés del Castillo, 2010). Para ello se fijan «los tres derechos del aprender»: el derecho a aprender a su tiempo (cada alumno realiza una trayectoria educativa propia, basada en sus capacidades e intereses, sin someterse a la comparación con un desarrollo estandarizado «que lo convertiría en mejor o peor, más lento más rápido, con toda la crueldad que ello implica»; el derecho a aprender lo que se quiere aprender, para mantener vivo el motor interno de la pregunta, el cuestionamiento, la curiosidad y el aprendizaje, y el derecho a no aprender lo que se quiere aprender.

Red de Educación Libre (Xarxa d'Educació Lliure de Catalunya)

No se trata propiamente de una red de escuelas, aunque algunas están adheridas, sino de un espacio de encuentro y reflexión pedagógica entre proyectos, madres y padres, y profesionales interesados en la búsqueda de nuevos paradigmas educativos. Junto a la Red de Escuelas Alternativas Libres, esta red ha fijado su posicionamiento educativo en estos diez puntos:

1. El proceso de desarrollo del ser humano parte del interior del individuo e interacciona con el entorno, y surge de una curiosidad innata.

2. La educación es respetuosa con las necesidades, ritmos e intimidad de las personas, donde el rol de las personas adultas es de escucha, observación y facilitación de procesos de desarrollo.
3. La autonomía permite a la infancia dirigir su propio aprendizaje, el cual contempla la totalidad de las dimensiones: psicomotrices, emocionales, sociales y cognitivas.
4. El aprendizaje se articula a través de la convivencia entre personas de cualquier procedencia, cultura, género y capacidad.
5. Los límites a la libertad están determinados por el respeto y la responsabilidad en relación con la convivencia y la seguridad.
6. En los espacios hay diferentes ambientes y materiales a disposición de la libre exploración y manipulación de los niños y niñas.
7. No existen calificaciones de los resultados del currículum formal y no se juzgan los comportamientos, ni hay premios ni castigos.
8. La asamblea es el marco básico para el debate, la obtención de consensos y la mediación de conflictos. Los niños participan teniendo en cuenta su edad y competencia.
9. La inclusión y participación de las familias se convierte en el principal elemento en la crianza y educación de la infancia.
10. Se garantiza un cuidadoso proceso de acompañamiento en el proceso de adaptación e integración de los niños y niñas en el espacio.

Presentamos dos experiencias que forman parte de esta red donde se pone de relieve la intensa participación de la familia en la educación de sus hijos.

La Caseta (Barcelona), que inicia su andadura el año 2000, es un espacio que ofrece actividades con niños y familias para facilitar soporte y acompañamiento a la crianza, generando espacios de relación y juego entre ambos. Asimismo, se ofrecen actividades de psicomotricidad para familias con hijos mayores. Y existe un proyecto específico cotidiano para niños de dos a seis años, llevado por profesionales pero con una fuerte

implicación familiar —aunque en estas edades su presencia en la escuela desaparece—, donde se trabajan, sobre todo, los lenguajes expresivos que permiten conectar el mundo interno y externo y se le concede especial relevancia a la propia mirada de cada persona: «Antes de ponernos a pensar en cómo debería ser el mundo ideal, miremos hacia dentro de nosotros mismos. ¿Qué es lo que nos separa de nosotros mismos y, por ende, de los otros? ¿Qué hábitos hemos construido para *segurizarnos*, que nos impiden vivir plenamente? ¿Qué herencia arrastramos de nuestra historia, de nuestras vivencias tempranas, que nos impide fluir y confiar en la vida? En educación libre decimos: el mejor contexto para que un niño crezca es una cultura formada por adultos que crecen» (Pere Juan).

El Roure (Mediona, Cataluña), creado en el año 2001, se define como un espacio de acompañamiento pedagógico entre familias, con hijos entre los tres y los dieciséis años, donde se da el intercambio de observaciones y reflexiones entre las madres y padres para apoyar y enriquecer los procesos y ambientes de crianza infantil. Con el objetivo de acercar la educación que se ofrece en la familia y la escuela, se propone que sean los propios padres los responsables de este acompañamiento, en vez de delegar esta función, como suele hacerse habitualmente, en profesionales de la educación. La mayor o menor presencia de aquellos en la escuela se decide en función de las necesidades de cada niño; y no se produce solo en el período de adaptación, sino en todo momento.

Asociación a la Libre Educación

Esta asociación agrupa a familias que optan por la educación en casa. El *homeschooling* es un fenómeno que empezó a extenderse en Estados Unidos en la década de los ochenta del pasado siglo, con una fuerte implantación en este país y, de forma más débil, en muchos otros. Hay sistemas educativos que reconocen esta modalidad educativa, aunque no se contempla en la LOE (Ley Orgánica de la Educación) ni en la LOMCE (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa). Algunas familias han sido denunciadas por no llevar a sus hijos a la escuela, pero, en los pocos casos que han llegado a los tribu-

nales, aquellas han sido absueltas al no encontrarse indicios penales de negligencia y abandono.

Las razones de la escolarización en el hogar pueden ser variadas: educativas, religiosas, ideológicas... Y tampoco existe un único modelo educativo. Hay familias que siguen escrupulosamente el currículo oficial. Otras —quizás la opción más común— optan por fórmulas intermedias, con adaptaciones curriculares y otro tipo de actividades. Y las hay que siguen el modelo de las escuelas libres, a partir del principio de que cualquier niño tiene la capacidad intrínseca de aprender y de que la integración social se hace de modo más natural fuera de las aulas escolares, mediante la realización de las numerosas actividades que brinda la vida cotidiana.

He aquí las razones que sostienen algunos padres para elegir esta educación: «Hay un montón de cosas interesantes que se aprenden en la vida. Pero los niños que están en la escuela están fuera de la vida real, no saben lo que ocurre durante el día»; «Las preguntas en casa ayudan a reforzar la autonomía y la búsqueda común entre padres e hijos, mientras que en la escuela las preguntas sirven para controlar y solo las hace el maestro, que es también quien da siempre las respuestas»; «El niño pasa en la escuela demasiadas horas y esto le impide jugar, algo fundamental, ya que durante los primeros años de vida el niño aprende jugando y a partir de aquí adquiere conocimientos, fantasías y demás» (Carbonell, 1997).

Tres experiencias muy singulares

La **Escuela Libre Paideia** (Mérida, Extremadura), creada en 1978, es la experiencia más netamente anarquista, tomando como referentes históricos la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia y las colectividades agrarias autogestionadas durante la guerra civil española, recreadas en la pantalla por Ken Loach en *Tierra y libertad*. Su ideario apuesta por la libertad del individuo, teniendo en cuenta a los demás y desde la responsabilidad de vivir en grupo; por la autonomía, frente a las dependencias jerarquizadas y asumidas; por el autoritarismo: nadie manda a nadie y todo se hace por compromisos asumidos y desde la decisión colectiva —la asamblea se hace en

cualquier momento del día y puede ser convocada por cualquier grupo o persona de la comunidad, y en ella, entre otras cosas, los niños escogen qué y cómo quieren estudiar—; por la coeducación de sexos y clases sociales, y por el juego como acceso al saber. En Paideia no se habla de maestros o maestras, de educadores o educadoras, sino únicamente de compañeros y compañeras de distintas edades, pues todos están enseñando y aprendiendo.

Pero quizás el rasgo que más lo diferencia de otras escuelas libres y también de cierta tradición anarquista —como la corriente representada por Ricardo Mella— es su rechazo radical a la neutralidad, cuya posición se justifica por el hecho de que si el niño se educa desde la libertad ya tendrá criterio para elegir su propio camino. Por el contrario, aquí se educa para que el niño conozca lo que definen como grandes lacras sociales: el origen de la desigualdad y la explotación económica, la falsedad de las religiones a la luz de la ciencia, la violencia estructural del Estado, el militarismo, la esclavitud que supone la sumisión a la autoridad y otro tipo de injusticias y prejuicios. Y se educa en la ética libertaria del apoyo mutuo, la libertad y la igualdad para avanzar hacia una transformación global de la sociedad. Siempre desde un alto grado de compromiso político por parte de los educadores.

Es de justicia recordar la sólida aportación que hizo Josefa Luengo, fallecida en el año 2009, a la pedagogía libertaria, como fundadora y alma de Paideia, por su compromiso con otras iniciativas colectivas y por sus numerosos escritos.

O Pelouro (Caldelas de Tui, Galicia) fue creado en 1973 por Teresa Ubeira y Juan Rodríguez de Llauder, principales animadores de este centro de innovación psicopedagógica que, en muchos aspectos, es una escuela singular y diferente por su complejidad y densidad educativa. Desde el principio, acogió a niños con trastornos graves, pero su visión no es la de la integración escolar más común: no se define como una escuela para integrar, sino que se integra a partir de la aceptación radical de la diferencia, lo cual supone una mirada distinta hacia la infancia —a los niños que tienen algún problema se les mira como seres humanos en desarrollo y no como seres limitados— y un modo de estructurar el centro con espacios

donde la interacción permita el libre crecimiento de cada niño en función de sus peculiaridades.

Los espacios, junto al ritmo de los tiempos, son una de sus claves más innovadoras. Estos no se definen como asistenciales, sino como existenciales y hodológicos —del griego «hodós», que significa «camino»—. En efecto, los espacios están pensados como caminos que crean oportunidades: la academia humanista, lugar amplio con rincones para el trabajo compartido, El ateneo, donde se educa el cuerpo con la música, la danza y el teatro; otros talleres; el jardín, el viñedo y la cabañas para animales. Y la biblioteca que está en todas partes. Espacios cálidos, con sentido, donde en este territorio del niño se pueda crecer en varias direcciones mediante la vivencia de experiencias significativas.

No hay horarios ni asignaturas ni clases ni grupos ni actividades fijas. Un tema nunca surge de una asignatura, sino de una inquietud, de una vivencia o de una actividad. Las diversas asignaturas están al servicio del afán por aprender, y no al revés. Los profesores de esta escuela median entre los niños y la experiencia a partir de dos criterios: ir detrás del niño, sin anticiparse a cualquier intervención previa a la propia vivencia y experimentación infantil; y retirarse a tiempo, cuando el niño puede construir su propia experiencia.

Javier Dosil, cuando se estrenó como profesor, expresó muy bien cuál era la filosofía de este centro: «Una de las cosas que desconciertan es que nunca te van a dar una respuesta. O Pelouro es una oportunidad de aprendizaje, pero aprendizaje con los aperos de la labranza en la mano. No te dicen: “Tienes que aprender este decálogo y ponerlo en práctica”. No. Te dejan una hoja en blanco. [...] Pero no todo vale. Hay pocos caminos que son verdaderos, pero nadie puede decirte cuáles son». (Contreras, 2002)

El **Proyecto Integral León Dormido** (PILD), (Ecuador), situado en la montaña del mismo nombre, funciona desde el 2005, y es la continuidad transformada de la escuela Pestalozzi (1977) —conocido como El Pesta—, una experiencia alternativa de carácter no directivo, creada por Rebeca y Mauricio Wild, a quienes el nacimiento de sus dos hijos hizo que se replantearan la educación en el marco de la escolaridad y la pedagogía

convencional. Aquí se cuidan de una manera muy especial los procesos de desarrollo de la infancia, de forma respetuosa, con sus auténticas necesidades, situando los límites de la libertad en relación con todos los agentes educativos. Para ello, a partir de las aportaciones de Piaget y Montessori, entre otros, se crean unos entornos de aprendizaje estructurados con los materiales adecuados para cada etapa de desarrollo.

Este proyecto, con altas dosis de reflexión y creatividad, surge a partir de la crisis del país que obligó a los padres de familia de la escuela a ampliar su jornada laboral y a vivir una situación estresante que no les permitía dedicarse a la educación de sus hijos e implicarse en El Pesta, en cuya escuela la implicación de las familias se considera una pieza fundamental. Esto les llevó a pensar en otro entorno comunitario donde la nueva educación se vinculara con una nueva forma de vida alternativa. El buen educar necesitaba un buen vivir. Así, surgen otros planteamientos vinculados a la educación, la salud y la economía. A los ambientes preparados para las distintas etapas ahora les llaman centros para actividades autónomas, donde los padres, en vez de mandarlos a la escuela, acompañan a sus hijos en el transcurso del día, experimentando con los materiales y aprendiendo con ellos, participando en la elaboración de nuevos recursos y la mejora de las instalaciones, organizando nuevas estructuras no autoritarias de convivencia y reflexionando conjuntamente sobre los procesos de desarrollo infantil.

Este proyecto comunitario representa una organización social al margen del sistema capitalista, y se rige por los principios de la autosostenibilidad sanitaria y económica y por la soberanía alimentaria. Dispone de una moneda propia, llamada «sueños», y al precio de las cosas le llaman «aprecios».

Los Wild han impartido cursos en muchos lugares y disponen de una producción bibliográfica donde han sistematizado de manera muy rigurosa la filosofía y la práctica de estas dos experiencias educativas, imprescindibles para ahondar en la comprensión de la pedagogía libre no directiva. Actualmente, estos cursos los imparten en el León Dormido, y está abierto a docentes y familias de todo el mundo. En España se ha creado la Fundación Laura Luna, que da soporte a las ideas de los Wild.

A modo de conclusión: cuestiones para el debate

¿Qué críticas y qué dilemas e interrogantes provocan las pedagogías libres? De manera muy sucinta, y a modo de colofón para abrir el debate, ahí van algunas.

1. *El nivel educativo.* Se discute si el derecho a la educación supone también su obligación y, más concretamente, el logro de unos objetivos mínimos estandarizados para todo el alumnado. ¿No fijarlos supone respetar el libre desarrollo infantil o en muchos casos conlleva restarle oportunidades? Libertad versus igualdad, un debate permanente en la historia de la educación. Pero la cuestión se complica al tratar de responder por qué se fijan para grupos de edad y nivel cuando los ritmos de aprendizaje son diversos, quién fija los niveles estándares, con qué criterios y qué aspectos se valoran, priorizan u olvidan. Hay mucha literatura internacional al respecto y un montón de pruebas estandarizadas con sus correspondientes discursos y detractores; y una obsesión, con frecuencia enfermiza, para medirlo y evaluarlo todo. Y hay aspectos que difícilmente pueden apreciarse o solo pueden evaluarse a largo plazo. Una última pregunta: ¿están capacitados los niños de estas escuelas para acceder a estudios superiores? Depende del tipo de requisitos que se exigen: pueden haber adquirido capacidades muy desarrolladas para asumir nuevos retos de aprendizaje y pueden también tener lagunas importantes en la adquisición de conocimientos. Algo que a veces se resuelve mediante una preparación específica e intensa para la superación de las pruebas de acceso a la universidad u otros estudios.
2. *Participación igualitaria.* La cuestión polémica radica en el nivel de madurez intelectual y social para que el alumnado de las diversas edades pueda participar y compartir con los adultos las decisiones que se plantean en las asambleas y que regulan la vida de la comunidad educativa. ¿Hasta qué punto pueden hacerlo en las distintas edades y ámbitos de decisión individual y colectiva?

3. *Adaptación al futuro.* Una cuestión previa: ¿Todos los niños se adaptan a este tipo de escolaridad? ¿Y a la sociedad del futuro? Se reprocha a este tipo de centros el hecho de que constituyan unas islas al margen de la sociedad, y que, por tanto, su inclusión en ella va a resultar un choque traumático. Pero la cuestión también podría plantearse al revés. ¿Las escuelas convencionales no educan contra el mundo y a espaldas de la realidad? ¿Es el niño el que no se adapta a la sociedad, o es la sociedad la que es incapaz de dar respuesta a las nuevas demandas e identidades infantiles y juveniles? Detrás de estas disyuntivas subyacen, de forma más o menos explícita, valores, visiones y modelos sociales. Depende, por tanto, de cómo se educa la mirada hacia el mundo y dónde se pone el foco. Existen varios testimonios de exalumnos de estos centros que contradicen la tesis de la inadaptación, pero también es cierto que otros relatos hipotéticamente negativos se difunden menos. En cualquier caso, falta investigación de campo sobre esta cuestión, más allá de las vivencias y experiencias personales
4. *Bondad natural y neutralidad ideológica.* En las pedagogías directivas —no en todas— está muy arraigada la concepción roussoniana sobre la bondad natural del niño —el mito del buen salvaje expuesto en el *Emilio*—, en contraposición a lo artificial, malévolo y enfermizo de lo social. Muchos han sido los alegatos contra esta formación, al calificarla de maniqueísta, ingenua y simplista, aportando datos y argumentaciones contra esta idealización bondadosa y sobre el egoísmo y la crueldad infantil o sobre los progresos sociales de la humanidad. Por otro lado, se considera inconsistente e insostenible la concepción de la neutralidad de cualquier enseñanza y aprendizaje, pues siempre está connotada de valores ideológicos. Aunque otra cosa bien distinta es el adoctrinamiento, el dogmatismo y el sectarismo.
5. *Elitismo y libre elección.* Algunas de estas escuelas son caras —y hasta carísimas—, porque no reciben subvenciones oficiales; aunque también las hay accesibles, al lograr otro tipo de ayudas externas y fijar sistemas de becas o

cuotas reducidas. Pero todas ellas reivindican como seña de identidad común la libre elección de centro para que las familias puedan elegir libremente el mejor modo de educar a sus hijos. Y esta es una de las cuestiones que suscita más controversia: ¿La libre elección no es un camino para favorecer el proceso de privatización en detrimento de la escuela pública? ¿Toda la población está en condiciones de ejercer la libre elección o se trata de una prerrogativa reservada a las clases medias y con cierto estatus cultural y profesional? También existen posicionamientos que conciben otro modelo de escuela pública diferenciada de la estatal, contemplando terceras vías donde cabrían este tipo de experiencias, aunque siempre bajo un cierto control democrático y social.

6. *Sobre su necesidad y futuro. A modo de conclusión.* ¿Este tipo de centros están en fase de expansión, de retroceso o de estancamiento? En el tardofranquismo y durante la transición democrática —como decíamos en otro apartado— cuajaron diversos ensayos de pedagogías libres, aunque no todos tuvieron continuidad. Luego vino un cierto reflujó, debido, en parte, a las expectativas de cambio pedagógico que generó la escuela pública. ¿Y actualmente? Todo parece indicar que este tipo de iniciativas están en auge, a pesar de sus dificultades anteriormente señaladas, de permanecer en la siempre incierta periferia del sistema educativo.

¿Por qué tienen futuro? Porque en la época de la globalización, del pensamiento único y de la crisis de relatos sociales y políticos atractivos, siempre hay un sector de la población, por el efecto que generan los movimientos pendulares, que busca salidas desde la diversidad y la singularidad; algo que explica muy detalladamente Manuel Castells en *La era de la información*. Y en el caso de la educación, se buscan salidas a la uniformidad y a la rigidez excesiva de la escuela pública, a pesar de las valiosas innovaciones que tratan de quebrarla.

¿Son necesarias? Aquí van dos razones sólidas que suelen esgrimirse. En primer lugar, algunos de estos proyectos suponen un laboratorio de ensayo para la experimentación, el conocimiento, la innovación y la investigación

educativa. En segundo lugar, algunas aportaciones de estas pedagogías pueden aplicarse —y de hecho, se aplican ya con éxito— en escuelas públicas renovadoras. Es decir, a pesar de las críticas planteadas también se puede aprender mucho de ellas.

Referencias bibliográficas

- Carbonell Sebarroja, J. (1996). «Escuela Libre Paideia. El aprendizaje de la autogestión». *Cuadernos de Pedagogía*, 247: 38-46.
- (1997). «Aprender sin escuela». *Cuadernos de Pedagogía*, 256: 41-48.
- Castells, M. (1997). *La era de la información*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castillo, G. del (2007). «Aulas abiertas y el derecho a aprender». *Cuadernos de Pedagogía*, pp. 76-78.
- Contreras Domingo, J. (2002). «O Pelouro. Una escuela para toda la infancia». *Cuadernos de Pedagogía*, 313: 47-78.
- (2004). «Una educación diferente». *Cuadernos de Pedagogía*, 241: 12-17.
- Fort Casamartina, A. M. (1996). «Summerhill o la escuela de la vida. Un día en la mítica comunidad escolar fundada por A. S. Neill». *Cuadernos de Pedagogía*, 252: 46-54.
- Freire, H. (2003). «Entrevista a Zoe Readhead. Summerhill, realidad de una utopía». *Cuadernos de Pedagogía*, 327: 42-47.
- (2011). *Educación en verde*. Barcelona: Graó.
- (2012). «Después de Summerhill. Entrevista a tres exalumnos». *Cuadernos de Pedagogía*, 427: 44-49.
- Geenberg, D. (2003). *Por fin libres. Educación democrática en Sudbury Valley*. Alicante: Marién Fuentes y Javier Herrero.
- González, B. (2004). «El roure». *Cuadernos de Pedagogía*, 341: 30-34.
- Gribble, D. (1988). *Real Education Varieties of freedom*. Bristol: Libertarian Education.
- Martín Luengo, J. (1993). *La escuela de la anarquía*. Móstoles: Madre Tierra.
- (2006). *Paideia: 25 años de educación libertaria. Manual teórico-práctico*. Mérida: Colectivo Paideia / Ediciones Villakañeras.
- Neill, A. S. (1974). *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los hijos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (1975). *Maestros problemas*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- (1986). *Summerhill*. Vic: Eumo.

- Nuin Zuñiga, J. (2013). «Visitar el león dormido: una experiencia de activación». *Cuadernos de Pedagogía*, 434: 53-58.
- Palacios, J. (1978). «La cuestión escolar». Barcelona: Laia.
- Popenoe, J. (1973). *Summerhill. Una experiencia pedagógica revolucionaria*. Barcelona: Laia.
- Tort, A. (2000). «A. S. Neill. Summehill. Corazones, no solo cabezas». En: *Pedagogías del siglo xx*. Barcelona: Cisspraxis.
- Sadofsky, M. (2004). «Sudbury Valley School». *Cuadernos de Pedagogía*, 341: 25-29.
- Wild, R. (2003). *Calidad de vida. Educación y respeto para el crecimiento interior de niños y adolescentes*. Barcelona: Herder.
- (2006). *Libertad y límites. Amor y respeto*. Barcelona: Herder.
- (2009a). *La vida en una escuela no directiva*. Barcelona: Herder.
- (2009b). *Etapas del desarrollo*. Barcelona: Herder.
- (2013). «Vivir y aprender de manera coherente, en un proceso de desarrollo sostenible». *Cuadernos de Pedagogía*, 434: 48-52.

Las pedagogías de la inclusión y la cooperación

Barbiana

La escuela —al menos la italiana— pretende, más que enseñar, medir la calidad de los muchachos: impulsa a los mejores y rechaza a los más débiles. Se parece cada vez más a una pista olímpica: los chicos corren para alcanzar la meta bajo la atenta mirada de los maestros, quienes, investidos del papel de árbitros, toman nota en su libreta de todos los fallos y caídas y apuntan el nombre de los que son incapaces de seguir el ritmo de la carrera. Pero la escuela no es así por casualidad, sino porque forma parte integrante de la sociedad mercantilista, que no se basa en la igualdad de los derechos de todos, sanos o enfermos, fuertes o débiles, lentos o veloces, sino en el deseo único de destacar a los más fuertes y capaces. En efecto, la palabra fundamental del sistema mercantilista es «eficacia», y esta se logra mediante una selección que se disfraza de competitividad, meritocracia, currículo... para, de este modo, ocultar su verdadero significado. Barbiana parte del principio opuesto: el del derecho.

Todo el mundo tiene el derecho a saber y la escuela debe garantizárselo. Por eso Barbiana no era un tribunal para juzgar las dotes de los muchachos, sino una escuela cuyo objetivo era sacarlos a todos adelante. Una escuela que enseñaba de verdad y no se quedaba tranquila hasta que el último de la clase estaba en condiciones de saber. Por eso en la escuela de Barbiana no había notas ni exámenes y se seguía un régimen de tiempo completo: no ya por necesidad de adquirir muchos conocimientos, sino porque

recuperar a todos exige tener mucho tiempo disponible. Por eso Barbiana era una escuela «solidaria», donde el más dotado echaba una mano al menos dotado.

Francesco Gesualdi, exalumno de Barbiana (2000)

Antecedentes y referentes

La historia de la inclusión es el relato de cómo se acoge, se atiende, se nombra, se mira y se conversa con el «diferente» a lo largo del tiempo. Un relato que se asemeja a un proceso siempre inacabado, con sus avances y retrocesos, y trufado de dificultades y contradicciones. Pero que siempre apunta a un futuro donde todos los seres humanos puedan vivir y convivir en un mundo donde sean socialmente iguales, humanamente diferentes y totalmente libres. Este es el sueño, la gran esperanza.

Cuatro discursos, cuatro modelos

En el desarrollo de la humanidad, el tránsito de la segregación a la inclusión, sobre todo en lo que concierne al alumnado etiquetado como discapacitado, pasa por cuatro fases claramente diferenciadas:

1. *La fase de abandono y marginación.* Son los tiempos remotos en que este colectivo es el gran olvidado y excluido de la sociedad. Se le considera un ser molesto, imperfecto, incluso inhumano, y un desecho social que hay que apartar de cualquier relación y participación social.
2. *La fase de creación de los centros de educación especial.* El discurso asistencialista y caritativo adquiere cierto protagonismo y se piensa que es conveniente atender por separado —la mezcla sigue considerándose inadecuada, peligrosa y poco decorosa— a las personas diferentes, por razones físicas, sensoriales, psíquicas y cognitivas, en unos centros específicos de educación especial.
3. *La fase de la integración diferenciada.* La integración en la escuela ordinaria es, con frecuencia, más física que real,

pues se ofrece un currículo diferenciado al alumnado con necesidades educativas especiales —esta es la denominación acuñada en la reforma de la LOE (Ley Orgánica de la Educación)—, con apoyos y refuerzos externos, sacándoles de la clase ordinaria o clasificándolos en grupos según el nivel educativo. Este modelo se fundamenta en la teoría del déficit individual: en las deficiencias de las personas y no en sus necesidades —que hay que tratar de compensar hasta donde sea posible para asimilarlo al modelo social dominante, para que lo conviertan en lo más «normal»—, dejando de lado el respeto a la propia singularidad y obviando el potencial educativo de las interacciones entre iguales y de la colectividad.

4. Este modelo, y sobre todo el de la fase anterior, entroncan con el discurso médico que pone el énfasis en la dependencia, respaldada por los estereotipos de discapacidad que inspiran piedad, temor y actitudes condescendientes. En este modelo, la figura del especialista —psicólogo, orientador...— es la que marca la agenda y toma las decisiones importantes, mientras el profesorado se mantiene en un segundo plano o en una posición de subordinación.
5. *La fase de la inclusión escolar.* Un estadio o proceso sin fin que parte de la convicción de que aprender juntos alumnos diferentes, en el marco de un sistema educativo unificado y no fragmentado, es la mejor forma de avanzar, al propio tiempo, hacia la diversidad y la equidad. Este modelo, que ocupa la centralidad de este capítulo y del que hablaremos extensamente, se fundamenta en la cooperación entre iguales y entre el conjunto de actores de la comunidad educativa y en la transformación de la escuela.

La inclusión no es posible sin un cambio radical en la cultura docente, en los modos de enseñar y aprender y en el imaginario de los valores y concepciones educativas. En este caso, el profesorado adquiere el mayor protagonismo y trabaja codo a codo y en pie de igualdad con los distintos especialistas que intervienen en el proceso educativo.

Las aportaciones de las pedagogías innovadoras del siglo xx

En la filosofía paidocéntrica de la Escuela Nueva y en los treinta principios definidos por A. Ferrière está siempre muy presente el respeto al ritmo natural de la infancia y a sus necesidades físicas y psíquicas, así como la preocupación por garantizar que todos los niños y las niñas vivan felizmente su infancia a través de la cooperación y la ayuda mutua en la república escolar. Se habla de la importancia de la comunidad democrática y de la cohesión social, pero no de la escuela para todos en clave de inclusividad.

Todo empieza, en general, con el estudio médico de la infancia discapacitada, pero se llega al estudio de su desarrollo educativo actuando en consecuencia. Sin remontarnos a los estudios de Jean Itard, de principios del siglo xix, auténtico pionero de la educación especial y de otros investigadores, cabe destacar, entrado ya el nuevo siglo, la obra de la doctora Montessori, que parte de la idea de que el menor no debe ser considerado solo como el ser débil e indefenso que solamente tiene necesidad de protección y ayuda. Por ello pone en práctica su idea de aplicar a los niños considerados normales los métodos que los médicos y educadores franceses habían aplicado a los discapacitados.

Por su parte, también al doctor Decroly su experiencia acumulada en la enseñanza de niños con discapacidades le sirve para aplicarla a todo el alumnado en la escuela belga de l'Ermitage que funda en el año 1907.

Celèstin Freinet da un salto cualitativo al proponer la inclusión como acogida y valoración de todo el alumnado, confiando plenamente en sus posibilidades de avance y progreso. «Porque todo individuo quiere tener éxito. El fracaso es inhibitorio, destructor del empuje y del entusiasmo» (Freinet, 1978). Una educación inclusiva que contiene dos principios inseparables: la igualdad (todos tienen los mismos derechos y la escuela actúa como correctora de las diferencias sociales) y la diversidad (no todos los niños deben ser tratados de la misma manera y la escuela ha de adaptarse a sus necesidades). En la escuela popular de Freinet se aplican técnicas que posibilitan esta diversidad. Tal es el caso del plan de trabajo que permite

que cada alumno se organice, trabaje a su ritmo y desarrolle las tareas según el orden que tanto él como el maestro estimen más conveniente; o el caso del fichero matemático autocorrectivo, un medio muy eficaz para el alumnado con más dificultades en esta materia. Estas y otras técnicas y actividades se fundamentan en la cooperación, uno de los ejes básicos de la pedagogía freinetiana.

La lucha por eliminar los guetos en los que se recluye al alumno discapacitado ha sido constante en el movimiento internacional Freinet. Pero la escolarización de estos alumnos en la escuela ordinaria se plantea siempre a partir de su transformación. La posición del Movimiento de Cooperazione Educativa italiano, por ejemplo, es muy clara al respecto: «Integrar a un niño o a una niña con problemas o a un disminuido físico en una experiencia normal, no solo representa la superación de cualquier forma de marginación, sino que requiere una nueva manera de concebir y actuar en la escuela. Es necesario tener una estructura adecuada y superar la concepción clásica del aprendizaje y evaluación, así como aplicar un nuevo enfoque en la programación... El alumno disminuido no tiene necesariamente que llegar a metas culturales mínimas sino que ha de alcanzar un mayor grado de maduración global» (Imbernón, 1981). Son momentos de convulsión ideológica y cultural que coinciden con el Mayo del 68 y con otros movimientos sociales alternativos, como el de la antipsiquiatría —impulsado sobre todo por Franco Basaglia—, que cuestiona la noción de enfermedad mental y las prácticas psiquiátricas convencionales y promueve el cierre de los asilos mentales.

La crítica a la discriminación y a la exclusión escolar está también muy presente en el mítico libro que escribe Lorenzo Milani, el cura maestro de la pequeña escuela italiana de Barbiana, en colaboración con sus alumnos, *Carta a una maestra*, un alegato radical contra la escuela selectiva y tradicional: «La escuela es un hospital que cura a los que están bien y rechaza a los enfermos» (Milani, 1970). Una escuela que nada hace para recuperar al alumnado que abandona el sistema educativo. Milani se propone afrontar y eliminar los obstáculos de orden económico y social que limitan la igualdad de los derechos ciudadanos e impiden el pleno desarrollo de

la persona humana. Y para ello recurre a dos estrategias: más escuela para los alumnos que han sido expulsados de la escuela estatal y con menos posibilidades mediante la escuela a pleno tiempo; y un aprendizaje que priorice el razonamiento y el uso crítico de la palabra: si no se domina la palabra, difícilmente se podrá participar y ser sujeto de derechos.

Los expertos señalan la aparición del informe Warnock (Reino Unido, 1974) como un paso sustantivo en la convicción de que los alumnos con y sin discapacidad aprenden mejor y de forma más enriquecedora si lo hacen juntos y no de forma separada como hasta entonces. Se empieza a utilizar la denominación «alumnos con necesidades educativas especiales», que contribuye a modificar el énfasis que se pone en los defectos y déficits a una identificación de las necesidades específicas de apoyo. La Ley de Integración Social del Minusválido (1982) y la LOGSE (1990), la reforma socialista más emblemática, se mueven en esta dirección.

Señas comunes de identidad

Una forma de vida

Susan Stainback (2001) define la educación inclusiva como el proceso por el que se ofrece a todos los niños, sin distinción de su capacidad, raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad de pertenecer a una clase o aula ordinaria, donde aprenden de los compañeros y junto a ellos, así como de la vida cotidiana de la escuela y de la comunidad. La inclusión garantiza a todo el alumnado el derecho a escolarizarse en una clase común y con un currículum común, al considerarse la forma más eficaz de educar en los valores de la libertad, de la justicia, de la solidaridad y de la cooperación, dentro de una sociedad que respete tanto la dignidad como las diferencias de todos los seres humanos.

La inclusión es un concepto filosófico y una forma de vida que tiene que ver con el bien vivir, y no una mera propuesta o receta metodológica. «Una forma de vida que está relacionada con los valores de la convivencia (“vivir juntos”) y la

aceptación de las diferencias (“la acogida a los diferentes”), la tolerancia (que no equivale a la permisividad y al todo vale), la cooperación, etc.» (Pujolás, 2004). Y para Basil Bernstein y otros autores es un derecho humano fundamental y un requisito para la calidad democrática.

También lo es para la calidad educativa. Para Andy Hargreaves (2005), los indicadores de calidad se sustentan en diversos principios inclusivos: es un valor básico que da la bienvenida y atiende a todos los niños; los profesores deben adaptarse al niño y no el niño al programa; la educación especial debe convertirse en un elemento de educación general, unificándose los dos sistemas en sus esfuerzos para satisfacer las necesidades infantiles; y los niños con discapacidad han de ser participantes plenos y activos en la escuela y en la comunidad.

¿Cuáles han sido los puntos de partida y las influencias y referentes de la educación inclusiva? Robert Slee (2012) presenta este decálogo: la educación especial tradicional y sus antecedentes en medicina y psicología; la teoría crítica y la nueva sociología de la educación; los estudios de la discapacidad en general y en la educación; el postestructuralismo, los estudios culturales y la teoría feminista; los estudios poscoloniales, los estudios del desarrollo y la teoría crítica de la raza; la teoría y la sociología política; la investigación sobre el currículo, la pedagogía y la evaluación (incluyendo la pedagogía crítica); la formación del profesorado; la geografía social, y los estudios sobre las metodologías de la investigación.

Por su parte, López Melero (2010) destaca la centralidad del enfoque histórico cultural para avanzar hacia la inclusividad. Estas son algunas de las razones: el desarrollo no se produce de manera natural sino cultural; el niño resuelve cualquier cuestión relacionada con el conocimiento con la ayuda de los demás, aludiendo a la teoría vygotskiana de la zona de desarrollo próximo; y hace suya esta otra tesis de Vygotski: «El colectivo es la fuente del desarrollo de las funciones psicológicas superiores y, en particular, en el niño retrasado mental» (Vygotski, 1995).

La Declaración de Salamanca auspiciada por la UNESCO (1994) supone para muchos expertos un antes y un después

en la lucha de las familias con hijos discapacitados por una escuela inclusiva, al fijar un marco de acción según el cual las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, emocionales, lingüísticas; y aquellas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves. Se impone la pedagogía centrada en el niño: ya no es este quien tiene que adaptarse a la escuela, sino la escuela al alumno. Se entiende que esta es la orientación más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y conseguir la educación para todos y todas. No obstante, no faltan las voces críticas que señalan que esta Declaración se queda a mitad de camino al no precisar las reformas y medidas que se requieren para que la escuela ordinaria se haga más inclusiva

Los beneficios de la inclusión suponen un enriquecimiento para todo el alumnado y no solo para los considerados discapacitados. Porque son varios los aspectos que mejoran: las interacciones mediante la cooperación y la ayuda mutua, la autoestima, la autonomía personal, la responsabilidad, el respeto, las expectativas de éxito, la superación de las dificultades y problemas, la implicación de la comunidad con sus redes de apoyo, y los recursos materiales y humanos, al derivar los que se destinaban a la educación especial hacia la educación general. «Siempre es menos costoso financiar equipos de refuerzo para todos que construir escuelas especiales para cada discapacidad. Porque en los países que segregan a los niños con alguna discapacidad, los recursos se dispersan; en cambio, en los países con educación inclusiva, los recursos se concentran todos en el mismo sistema y todos ganan» (Parker, 20014).

Otra concepción educativa para transformar la escuela

La educación inclusiva exige una modificación sustantiva en las concepciones educativas, en los modos de enseñar, aprender y evaluar, en la organización del centro y en la cultura docente: «Hablar de educación inclusiva, desde la cultura escolar, requiere estar dispuestos a cambiar nuestras prácticas pedagógicas para que cada vez sean menos segregadoras y

más humanizantes. Esto implica un cambio en la mentalidad del profesorado respecto a las competencias cognitivas y culturales de las personas con discapacidad intelectual; implica cambiar los sistemas de enseñanza y aprendizaje y el modo de desarrollar el currículum; representa que han de cambiar la organización del espacio y el tiempo escolar; y significa que han de cambiar los sistemas de evaluación. Cabe mencionar, en esta dirección, el proyecto *Responding to Diversity by Engaging with Students' Voices: A Strategy for Teacher Development* (Ainscow, Echeita y Messiou, 2014), con destacadas y actuales contribuciones sobre las prácticas innovadoras, la implicación de todo el centro y la formación permanente, y el desarrollo profesional del profesorado, pieza clave para responder con equidad a la diversidad. La educación inclusiva no es simplemente emplazar al alumnado con discapacidades en el aula con sus compañeros y compañeras discapacitados; no es mantener a estos en un sistema que permanezca inalterado, no consiste en que el profesorado especialista dé respuestas a las necesidades del alumnado con hándicaps en la escuela ordinaria. La educación inclusiva tiene que ver con cómo, dónde, por qué y con qué consecuencias educamos a todo el alumnado» (Barton, 1988).

Mel Ainscow, uno de los iconos de la inclusión, estima que esta es un proceso interminable y un proyecto a largo plazo: «Avancemos lo que avancemos siempre nos gustaría hacer más [...]. Y en este sentido todas las escuelas ocupan algún lugar en el camino, cada escuela es inclusiva por una parte y exclusiva por otra» (Ainscow, 2004). Y abunda también en que este proceso requiere un nuevo discurso y compromiso educativo: «No se trata de amoldar a los niños al sistema educativo mayoritario, sino de transformar la escuela misma. Significa el desarrollo de una organización y de una práctica en el aula que tenga como objetivo acercarse a todos los niños, intentando eliminar las barreras que impiden que algunos niños participen en clase. Así que la inclusión en la escuela designa y señala que ha empezado la búsqueda de una nueva forma de enseñanza» (ídem).

Todos los teóricos de la inclusión argumentan que la educación inclusiva no es educación especial y no debe tomarse

como referencia. Supone una superación del concepto de integración, muestra el mejor camino para superar cualquier tipo de discriminación y exclusión, implica un reconocimiento del derecho a una educación democrática y de calidad, tiene que ver con la reforma educativa y con la transformación escolar; por lo tanto, exige cambios fundamentales en el pensamiento educativo sobre el alumnado, en el currículo, la pedagogía y la organización escolar.

En este sentido, Robert Slee (2012) habla de la escuela extraordinaria. «Es mi respuesta a la poco pensada y excesivamente utilizada expresión “escuelas ordinarias”». Un modelo escolar que cuestiona la cultura dominante —algo que no hace la perspectiva integracionista— y que pone el énfasis en una mejor comprensión de los mecanismos que generan fracaso escolar y exclusión social, y en los fundamentos de la división entre la educación ordinaria y la especial, y que apuesta por un proyecto de lucha política, ética y cultural en favor de más y mejor democracia en la escuela y de un mundo más justo. Asimismo, subraya el valor de la diferencia como factor de enriquecimiento para toda la comunidad educativa. «La diferencia no solo se considera natural, sino que se promueve como valor educativo y social. Por tanto, los beneficiarios de la inclusión no son solo las personas a las que hayamos considerado dignas de ingresar en la escuela. La educación inclusiva, que rechaza la lástima y la caridad, nos hace a todos más cultos socialmente y nos enseña que la injusticia no es una característica de las leyes de la naturaleza. La injusticia y la exclusión se construyen y sostienen por las elecciones que hacen personas con poder. La educación inclusiva no es, en consecuencia, una formulación de ideas acerca de las necesidades educativas especiales, sino una teoría y una táctica de la reforma educativa y social» (Slee, 2012).

Los partidarios de la educación inclusiva son conscientes de que el lenguaje es un instrumento de poder que subraya y reproduce el etiquetaje, la clasificación y la diferencia excluyente, y que hay que introducir otro vocabulario acorde con los derechos humanos, la justicia social, así como otros valores que hemos ido comentando. De ahí la importancia de cómo conversamos y cómo nos miramos y hablamos.

De la diversidad excluyente a la diferencia inclusiva

«Plantear el problema de la diversidad y de la diferencia en y ante la educación supone enfrentarse con retos y ámbitos de significación muy polivalentes: la lucha contra las desigualdades, el problema de la escuela única interclasista, la crisis de los valores y del conocimiento tenidos por universales, las respuestas ante la multiculturalidad y la integración de minorías, la educación frente al racismo o al sexismo, las proyecciones del nacionalismo en las escuelas, la convivencia entre las religiones y las lenguas, la lucha de la escuela por la autonomía de los individuos, los debates científicos sobre el desarrollo psicológico y sus proyecciones en el aprendizaje, la polémica sobre la educación comprensiva, las posibilidades de mantener en unas mismas aulas a estudiantes con diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje, además de las rigideces del actual sistema escolar y de sus prácticas» (Gimeno Sacristán, 1999).

Este sintético compendio muestra las múltiples dimensiones y aterrizajes de la diferencia y diversidad en distintos ámbitos educativos. Aquí solo nos ocupamos del relativo a la inclusión del alumnado discapacitado, pero es evidente que la música de fondo es coincidente en todas las situaciones descritas. Existen dos maneras, aunque con diversas variantes y matizaciones, de atender la diversidad en la escuela ordinaria: excluyente e inclusiva.

La diversidad excluyente parte de la teoría del déficit individual antes expuesta, y para tratar de superarlo o paliarlo mínimamente se arbitran políticas y medidas de compensación escolar mediante apoyos y refuerzos externos, con frecuencia fuera del aula y en ocasiones tras la jornada escolar, con variantes muy variopintas que pueden ir desde las aulas de educación especial explícitas o encubiertas, las agrupaciones «flexibles» por niveles de rendimiento, las aulas de enlace, las adaptaciones curriculares, etc. Se trata de actuaciones que en la teoría y en la práctica legitiman un doble currículum: para los que van mejor y para los que tienen dificultades, privando a estos últimos de interactuar con el grupo-clase —esto solo se permite de tanto en tanto—; con lo cual quedan seriamente

mergadas sus posibilidades de aprendizaje, su autoestima y su sentido de pertenencia a una colectividad.

En la diferencia inclusiva, todos los alumnos comparten el mismo espacio durante la jornada escolar completa en aulas diversificadas o heterogéneas —fiel reflejo de la sociedad—, donde se combina equilibradamente la diversidad con la igualdad y, más específicamente, con la equidad, porque los alumnos, en función de sus ritmos de aprendizaje, de sus necesidades e intereses, requieren un trato distinto para respetar la más amplia singularidad y diversidad. Todos tienen los mismos derechos, son miembros de una comunidad, y hay que reconocerles sus esfuerzos y aportaciones de manera consciente y constante. Aunque se parte de un currículo común, eso no significa que tenga que ser uniforme, cerrado, prescriptivo e idéntico para todo el alumnado. La diferencia, en este caso, no es una dificultad, sino una oportunidad y el motor del aprendizaje. «Yo preferiría que mis hijos estuvieran en una escuela en la que desearan las diferencias, se les prestara atención y se celebraran como buenas noticias, como oportunidades de aprendizaje... Las diferencias encierran grandes oportunidades de aprendizaje» (Melero, 2010).

Grupos cooperativos e interactivos

Cooperar, colaborar, interactuar, participar, conversar, dialogar, escuchar, acompañar, contrastar, confrontar, aprender a trabajar juntos, personalizar, grupos cooperativos e interactivos, ayuda mutua, conocimiento compartido, comunicación intensa, solidaridad, generosidad, trabajo en equipo, trabajo en red, comunidad, clima afectivo de aula, equipos o grupos reducidos y heterogéneos... son verbos y palabras que se conjugan y nombran habitualmente al referirnos a las esencias de la educación inclusiva y que forman parte de su ADN.

A veces se habla indistintamente de grupos cooperativos o interactivos, mientras que en otros se establecen leves diferencias y se pone más el acento en la cooperación o en la interactividad. En un grupo cooperativo los alumnos se ayudan unos a otros para conseguir sus objetivos, individuales y comunes, y lo que hace cada uno repercute en los demás, generándose una

interdependencia positiva. Cada uno progresa a su ritmo y llega hasta donde le permiten sus posibilidades, que se engrandecen con lo que aprenden del profesor y, sobre todo, de sus compañeros. Aprenden los contenidos, pero aprender a cooperar se convierte también en un contenido. De ahí el acierto del título de un libro de Robert Slavin y sus colaboradores (1985): *Cooperar para aprender y aprender a cooperar*. El alumnado muestra una gran capacidad para superar sus limitaciones cuando encuentran un contexto acogedor de estas características.

¿Cuáles son las ventajas de la cooperación? La investigación educativa más reciente ha demostrado que se logran mejoras en distintos ámbitos: en la adquisición de conocimientos y en el rendimiento académico, tanto por parte del alumnado que presenta más dificultades como con el que presenta menos; en las relaciones y en las actitudes y valores que estas conllevan; en el respeto y la aceptación de la diferencia; en la organización del aula; en el refuerzo del sentimiento de pertenencia a un pequeño grupo y a una comunidad más amplia; y en la intervención docente y la presencia de otros profesionales dentro del aula, que tanto puede ser otro profesor como un asesor, psicólogo u orientador.

Richard Sennett (2012) elogia el taller como icono de la cooperación constante. «El taller artesanal se erigió como reprobación de la fábrica, pues su modo de operar era más humano que el de esta»; distinción que también podría aplicarse al mundo de la enseñanza, donde las metáforas como escuela cuartel, escuela templo y, sobre todo, escuela empresa contrastan con la de la escuela taller, ligada a la vida y de carácter cooperativo, donde tanto niños como adultos ejercen de artesanos.

Los grupos interactivos dentro del aula son igualmente reducidos y heterogéneos en cuanto a niveles y ritmos de aprendizaje, aptitudes y capacidades, grado de adaptación y socialización... El profesor, que orienta el proceso de enseñanza y aprendizaje y aclara todo tipo de dudas, suele estar auxiliado por personas voluntarias (padres o madres, profesores jubilados, alumnos de más edad...), cada uno de los cuales se hace cargo de coordinar y dinamizar un grupo. Su función es estimular la cantidad y calidad de las interacciones y ayudas mutuas entre el grupo de iguales, procurando, por ejemplo, que

quien sepa más de una materia o de cualquier aspecto se lo enseñe al resto de compañeros. Para los alumnos, la responsabilidad y el esfuerzo que requiere tener que explicar una cosa a otra persona refuerza su grado de comprensión de cuando se lo explicaron a él. Asimismo, está comprobado que en estos procesos comunicativos fluye por ambas partes un mayor caudal de empatía, autoestima y complicidad. «Una de las ocurrencias que ha calado en España es que, si se mantienen juntos a todos los alumnos, los más avanzados se retrasan. Es mentira, porque en los grupos interactivos los más avanzados tienen que explicárselo a otros que tienen muchísima dificultad, y con eso desarrollan la inteligencia mucho más que cuando ellos lo entienden» (Flecha, 2012).

Experiencias

Programa Cooperar para Aprender/ Aprender a Cooperar (CA/AC)

Lo impulsa el Grup de Recerca sobre Atenció a la Diversitat (GRAD) de la Universitat de Vic (Barcelona), algunos de sus investigadores, junto con maestros y profesores, combinan la investigación, la formación y el asesoramiento en una red de centros de Infantil, Primaria y Secundaria obligatoria. Su objetivo es promover el aprendizaje cooperativo —adquiere especial relevancia el aprendizaje entre iguales— y la inclusión del alumnado, transitando de la lógica de la homogeneidad a la lógica de la heterogeneidad, y de una estructura de la actividad individualista y competitiva a una estructura la actividad cooperativa. Entre sus referentes se incluyen las teorizaciones sobre el sentido y el proceso de cambio de Fullan (2002); el programa IQEA, sobre la creación de condiciones para la mejora de la atención a la diversidad, que divulgan en España Ainscow, Hopkins, Soutworth y West (2001); y los referentes del programa CA/AC son fundamentalmente David Johson (1999) y Spencer Kagan (1999). También se nutren de otras muchas aportaciones como la de Robert Slee (2012) sobre la escuela extraordinaria.

Las actuaciones incluidas en este programa CA/AC se estructuran en tres ámbitos de intervención complementaria:

- a) cohesión de grupo, para ir creando las condiciones óptimas para que el grupo esté cada vez más dispuesto a trabajar de esta manera: aprender en equipo y ayudarse a aprender;
- b) trabajo en equipo como recurso para enseñar, para ir utilizando, de una forma cada vez más generalizada, estructuras cooperativas (simples y complejas): para aprender juntos y ayudarse a aprender cada vez más;
- c) trabajo en equipo como contenido a enseñar, para ir capacitando a los alumnos a trabajar en equipo para superar los problemas que van surgiendo (autorregular el funcionamiento de su equipo) y organizarse cada vez mejor como equipo.

Este proceso de formación y asesoramiento consta de tres etapas: introducción, generalización y consolidación. Tras la aplicación previa y parcial de alguna dinámica de grupo y algunas estructuras cooperativas que se planifican y evalúan con el apoyo del coordinador del programa, se van sistematizando y extendiendo progresivamente hasta que el profesor utiliza una estructura cooperativa de la actividad de forma habitual en todas o en la mayoría de sus clases y, a nivel colectivo, se crean estructuras organizativas permanentes y el aprendizaje cooperativo que se incorpora al proyecto de centro como un rasgo singular.

Con el fin de que el aprendizaje entre iguales sea efectivo se sigue un cuidadoso proceso de observación y estudio a la hora de formar las agrupaciones cooperativas (los denominados equipos de base) con diversas combinaciones entre los que tienen más posibilidades y los que tienen más dificultades para que la enseñanza se ajuste a las características personales de cada uno de los estudiantes, para que estos puedan aprender de una forma lo más autónoma posible, para que la estructuración de aprendizaje facilite las máximas y mejores ayudas mutuas, y, en definitiva, para que cada alumno progrese hasta el máximo de sus posibilidades.

En el Proyecto PAC se ha desarrollado y evaluado el Proyecto CA/AC y se está investigando actualmente hasta qué punto el aprendizaje cooperativo hace más posible y viable la inclusión de todos los alumnos en un aula común (Pujolás, Lago y Naranjo, 2013).

Comunidades de aprendizaje

Aunque bajo esta denominación se incluyen propuestas variopintas, aquí nos referimos a la definida e impulsada por el CREA (Centro Especial en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades) de la Universidad de Barcelona, una red inicialmente muy arraigada en el País Vasco y que se ha ido extendiendo progresivamente a otras comunidades autónomas y a algunos países latinoamericanos. El objetivo de este modelo de educación inclusiva es la superación del fracaso escolar mediante una educación de calidad que garantice el éxito para todas las personas. Sus referentes proceden de las teorías dialógicas y de la perspectiva crítica, entre las que cabe destacar las aportaciones de Freire desde la educación, de Vygotski desde el enfoque más sociocultural de la psicología y de Habermas desde la perspectiva sociológica de la acción comunicativa.

Sus orígenes se remontan al año 1999 en un centro de un barrio obrero barcelonés: la Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí (véase «Las pedagogías críticas») y también se inspira en otras experiencias de orientación dialógica en el ámbito internacional: *Scholl Development Program* (programa de desarrollo escolar); *Accelerated Schools* (escuelas aceleradas); y *Success for All* (éxito escolar para todos y todas).

Este modelo educativo se posiciona críticamente frente a las políticas de educación compensatoria, al entender que no se trata de compensar el supuesto déficit del alumnado con dificultades escolares y/o con desventaja social, sino de incidir en la mejora de la enseñanza que reciben y en la transformación de la escuela. Para ello se apela a la activa participación de los agentes educativos de la comunidad.

Todas las comunidades de aprendizaje, sean de Infantil, Primaria o Secundaria, deben pasar por cuatro fases correla-

tivas. La primera es la fase de sensibilización, en la que tiene lugar una formación intensa en el claustro y se organizan diversas sesiones de trabajo, información y debate en las que participan madres, padres, voluntarios de la zona y alumnos, en espacios separados o compartidos según los casos, con el objetivo de conocer y familiarizarse con el proyecto y hacer un diagnóstico del centro. Le sigue la fase del sueño, donde se aportan ideas de cambio y se empiezan a tejer esfuerzos y complicidades para diseñar una escuela de acuerdo con las inquietudes y deseos de toda la comunidad educativa. Le sigue la fase de selección de prioridades, donde se toman las decisiones sobre las transformaciones que quieren introducirse. Y se cierra con la fase de planificación, en la que se activa y organiza el plan de transformación mediante la creación de comisiones por prioridades con la participación de los distintos actores de la comunidad educativa.

Proyecto INCLUD-ED (Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education)

Se trata de una amplia investigación sobre educación escolar a cargo del CREA, dentro de los programas marco de investigación europea. El objetivo es doble: analizar a lo largo de cinco años las razones, las políticas y las medidas que conducen al fracaso y abandono escolar en Europa y detectar las actuaciones de éxito que favorecen la inclusión escolar y la cohesión social. En esta lista no figuran ni agrupaciones flexibles, ni adaptaciones curriculares, ni aulas de acogida. Ramón Flecha, la cara más visible del CREA, se muestra muy crítico con la política y las reformas educativas españolas: «En realidad, la atención a la diversidad ha legitimado la desigualdad, la ha disculpado. Se ha centrado fundamentalmente en separar, sacar del aula, poner en grupos de niveles bajos, adaptaciones individualizadas al margen del grupo [...]. Todo eso ha sido nefasto» (Flecha, 2012).

¿Cuáles han sido las prácticas de éxito que se han localizado en distintos lugares de Europa? He aquí una muestra orientativa: agrupaciones inclusivas que trabajan en grupos heterogéneos e interactivos y fomentan el aprendizaje ins-

trumental y emocional; familiares y otras personas adultas que entran en el aula para dinamizar pequeños grupos heterogéneos que realizan las actividades de aprendizaje a través de la interacción dialógica; tertulias literarias y programas de escritura para mejorar la competencia lectora; extender el tiempo de aprendizaje fuera del horario escolar mediante las bibliotecas tutorizadas, los clubs de deberes, las clases de lectura materna y otras iniciativas para fortalecer el aprendizaje instrumental; participación de las familias en la toma de decisiones, en el currículo y en la evaluación de los resultados, y comunidades de aprendizaje que transforman a la vez la escuela y el entorno.

El Proyecto Roma

Esta iniciativa surge en Italia y España —el grupo inicial lo forma un grupo malagueño de familias, mediadores y profesionales de distintos niveles educativos— y luego se extiende a otros países latinoamericanos. Representa un avance en la cultura de la diversidad, no considerada como un déficit, sino un valor a trabajar en una escuela pública sin exclusiones. Sus referentes teóricos (psicológicos, pedagógicos, epistemológicos, neurológico) son diversos. De Vygotski, toman el desarrollo mediado por la cultura historicocultural, entre otras aportaciones; de Luria, la neurología de los procesos lógicos de pensamiento; de Habermas, la teoría de la acción comunicativa; de Kemmis, la investigación-acción, y de Maturana, la biología del amor. Todo ello confluye en una cultura escolar más liberadora, humanizada y democrática que rechaza los postulados de la segregación y clasificación del alumnado y el modelo educativo y docente tecnocratizado.

En las experiencias que desarrolla este proyecto, el aula se organiza como una comunidad de convivencia y aprendizaje, donde se plantea un currículo y una organización escolar alternativa, con la intervención de los diversos agentes educativos. He aquí algunos ejemplos. En un centro se lleva a cabo una compleja investigación con grupos interactivos donde se definen retos personales que se van a trabajar de forma individual y en grupo. Una clase se convierte en un «cerebro» ficti-

cio estructurado en cuatro zonas: zona de pensar, zona de comunicar, zona de desarrollar la afectividad y zona de fomentar la autonomía. Un joven estudiante de Arte, con síndrome de Down, narra su esfuerzo personal y sus sinsabores vividos en su trayectoria escolar, y cómo la confianza de sus padres le ha ayudado a superar los obstáculos (López Melero, 2005).

La escuela Folch i Torres: un estudio de caso

Esta escuela de Esplugues del Llobregat (Barcelona) ha sido objeto de un estudio de caso y posterior publicación de un libro, resultante del trabajo de colaboración y asesoramiento realizado por Teresa Huguet durante varios años (2006). Tiene el interés de mostrar de manera muy nítida las entrañas de cómo se construye una práctica inclusiva, que pone sobre todo el acento en la atención a la diversidad y en los alumnos con más barreras para el aprendizaje. El relato, basado en una investigación de tipo cualitativo, con observación y discusión participativa, contiene descripción, análisis y propuestas; y toma como referentes los postulados más emblemáticos de la inclusión, de la mejora de la escuela y especialmente del enfoque sistémico, analizando globalmente la institución: centro, aula, alumnado familias y otros agentes educativos.

Para visualizar el grado de inclusión como comunidad se estudia su cultura, el sentido de pertenencia, la acogida, la inclusión de todo el alumnado —expectativas, actitud hacia la discriminación, eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación...—, la optimización de los recursos de la comunidad, el grado de colaboración con las familias, el liderazgo en la gestión del equipo directivo y los diversos niveles de coordinación interna. También se indaga la organización de la atención a la diversidad en el centro: comisión de atención a la diversidad, rol del asesoramiento, función del tutor o de la tutora y del docente de apoyo, así como las ventajas que conlleva la presencia de dos maestros en el aula, concretando las situaciones en que esto se produce y las diversas metodologías que se aplican. Tampoco falta el análisis sobre la percepción de las familias en relación con la atención a la diversidad. Al final se incluyen propuestas para hacer las escuelas más inclusivas.

A modo de conclusión: cuestiones para el debate

1. *La inclusión no llega a todos los niveles educativos, ni a las TIC ni a otros ámbitos educativos no escolares.* Son conocidas las dificultades para que la apuesta inclusiva de Infantil y Primaria que se realiza en muchos centros —también en algunos se aprecia cierta involución— tenga continuidad en las etapas superiores de la enseñanza, con lo cual se produce un retorno, en el mejor de los casos, a la educación especial. Ello se debe a la falta de recursos y, sobre todo, a la fragmentación del sistema educativo con culturas y sensibilidades muy distintas en los diversos tramos educativos. Respecto a las TIC, en la World Summit on the Information Society (Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información) y en otros foros, se han aprobado pronunciamientos en contra de la exclusión de nadie, de las ventajas que ofrece la sociedad de la información y a favor de que el uso de las TIC estén presentes en todos los ámbitos formativos. Y en diversas situaciones se ha visto el potencial inclusivo de los nuevos artefactos tecnológicos.

No obstante —y también de esto hay evidencias— cuanto más inclusiva es una herramienta, mayor es la brecha que se produce si te quedas fuera, y son muchas las personas discapacitadas, desfavorecidas y vulnerables a quienes esto les ocurre. Y la brecha digital y la exclusión social se ensancha, como muestran numerosos informes, en consonancia con el aumento de las desigualdades, tanto en el interior de los países del Norte como del Sur (en la mayoría de sures y nortes). Y la formación a lo largo de toda la vida se convierte en un mito. Basta solo analizar el grado de participación de las personas discapacitadas en todos y cada uno los escenarios descritos en el capítulo sobre las pedagogías no institucionales.

2. *¿Se justifica en algunos casos la existencia de centros de educación especial?* Hay opiniones encontradas al respecto. Hay quienes piensan que la apuesta inclusiva es un derecho y un compromiso irrenunciable para todas las personas sin excepción, y que se ha demostrado que en la práctica es viable. Y hay quienes no ven con malos ojos

que en algunos casos excepcionales deban contemplarse, al estimar que algunos alumnos requieren un tratamiento que la escuela ordinaria no puede ofrecer; y que, por tanto, no puede rechazarse radicalmente, porque la escolarización temporal en grupos homogéneos puede ser conveniente desde el punto de vista médico, educativo y social.

En relación con la escolarización ordinaria, hay quien opina que esta puede ser una experiencia horrible para muchos alumnos con alguna discapacidad, tanto por su carácter segregador como por su dinámica individualista y competitiva, por sus métodos tradicionales y/o por la falta de cuidado afectuoso; y que, en consecuencia, para los chicos y chicas con discapacidades graves o múltiples, las escuelas especiales pueden ser la salvación, al disponer de un centro más pequeño y acogedor y de un personal más capacitado. En otros casos, la educación especial se reproduce en la escuela ordinaria de forma más explícita o encubierta.

No obstante, en los últimos tiempos, con el ascenso de las políticas neoliberales y mercantilistas, el recorte de los derechos sociales y el desmantelamiento de los servicios públicos básicos, la inclusividad se ve seriamente tocada y, al contrario de lo que venía sucediendo, aumentan los centros de educación especial: un movimiento que provoca a la Administración, con la política de recortes que afecta al alumnado más vulnerable, pero que arrastra a un sector del profesorado que, ante la falta de recursos de todo tipo, tira la toalla, y también a las familias, seducidas por la seguridad y estabilidad que les brindan los centros privados de educación especial. ¿Cuestión de recursos o de sensibilidad y voluntad? ¿Qué pesa más?

Por otro lado, no todo debe dejarse al socaire de las familias que disponen de un capital cultural y educativo y que, tras una lucha titánica cotidiana, obtienen algunos logros. ¿Qué ocurre con las otras familias que no disponen de una preparación suficiente ni saben moverse por los entresijos de la Administración y no logran presionar eficazmente para obtener algunas justas recomendaciones para sus hijos? La Administración ha de garantizar un

trabajo preventivo y unas condiciones equitativas para todas las familias, al margen de quién aprieta más o menos.

3. *Dificultades, resistencias y contradicciones.* Carlos Skliar (2014) eligió un llamativo título para su conferencia: «Incluir las diferencias, una realidad insoportable», donde ponía de relieve las exigencias que ello supone, como la de poner la diferencia en medio de nosotros pero quitándole todo carácter peyorativo, o afirmar que el diferente no existe porque todos somos excepciones: conceptos, deseos y retos que el mundo rechaza. En efecto, ¡qué lejos estamos de que deje de hablarse de educación especial, de integración, de necesidades educativas especiales, de profesorado de apoyo fuera del aula, de adaptaciones curriculares! Porque entre lo que dicen algunas declaraciones, leyes y normativas, más o menos bien intencionadas, y lo que se prescribe y se hace en la realidad cotidiana de las aulas media aún un abismo.

A veces, el alumnado discapacitado es bienvenido, pero en otras es simplemente tolerado. No hay que olvidar que hemos sido educados en la negación de la diversidad y en el pensamiento único. Por otro lado, la creciente oleada evaluadora —con pruebas de todo tipo, con sus efectos explícitos o implícitos en la clasificación o rankings de centros— aumenta las exigencias sobre los alumnos para que suba su media de resultados; y en este contexto los alumnos con discapacidad se convierten en una incómoda amenaza.

Todo ello hace que en los centros convivan, al mismo tiempo y de forma contradictoria, prácticas de inclusión y exclusión, vías hacia la heterogeneidad y estancamientos en la homogeneidad, avances y retrocesos. Ya se ha dicho en las páginas anteriores: la inclusión requiere modificar las mentes y culturas docentes y de toda la ciudadanía; y también una transformación radical de los fines educativos, de los contenidos curriculares, de las mediaciones didácticas y de la organización escolar.

4. *El lugar del profesor y del especialista.* En la excelente película *Profesor Lazhar* hay una secuencia muy significativa en un grupo de Infantil: la dirección del centro, para afrontar el duelo tras el suicidio de su maestra, envía a una psicóloga; esta entra en el aula y dice al actual profesor sus-

tituto que salga fuera, que a él no le compete afrontar esta situación. El mensaje es claro: los profesores no se ocupan de estos asuntos. Este puede ser un ejemplo extremo pero real —las circunstancias son variopintas— de la segmentación de roles y de la distribución jerárquica de estatus y poder entre los distintos profesionales de la educación.

En otras ocasiones existe una excesiva y aceptada dependencia del especialista por parte del profesorado, al sentirse poco preparado o inseguro para afrontar diversas situaciones. Y no faltan, por supuesto, como hemos visto en apartados anteriores, ejemplos de buenas prácticas en que profesorado y psicólogo u orientadores trabajan codo a codo, de forma colaborativa dentro del aula y en una dirección inequívocamente inclusiva.

No obstante, persisten varios interrogantes: ¿Cuál es la función prioritaria de estos especialistas: la orientación de las familias y del profesorado para lograr la mejor escolarización del alumnado discapacitado o bien diagnosticar sus trastornos y síndromes? ¿Hasta dónde alcanza el poder de decisión de unos y otros cuando no trabajan coordinadamente en equipo? Y una última cuestión: ¿Una sólida formación del profesorado puede llegar a reemplazar la labor de apoyo en el aula que realizan los psicólogos u orientadores con la casi totalidad —pongamos que hablamos de un 90%— del alumnado?

5. *¿Es conveniente la generalización e institucionalización de las buenas prácticas?* Tomemos el caso de las comunidades de aprendizaje antes descritas, aunque también sería aplicable a muchas otras, como es el caso del aprendizaje-servicio, que en alguna comunidad autónoma se introduce como asignatura obligatoria (véase «Las pedagogías no institucionales»).

Ya se ha comentado que el proyecto de comunidades de aprendizaje arrancó con éxito en el País Vasco tras un largo y sólido proceso de asesoramiento, formación y seguimiento por parte del CREA, aunque también se crearon algunos más en otras comunidades autónomas. Sin embargo, en los últimos años estos modelos han ido creciendo en muchos otros lugares, siendo apoyados institucio-

nalmente tanto por administraciones progresistas como conservadoras. Y ahí surgen algunas dudas: ¿Pueden funcionar igual, manteniendo el mismo carácter innovador y transformador, cuando son bendecidos por gobiernos ultraconservadores y neoliberales, en distintos contextos socioeducativos y en los diversos niveles educativos?

Por otro lado, y sin abandonar la filosofía de la propuesta, ¿no sería recomendable flexibilizar en algunas situaciones, introduciendo nuevas variables metodológicas, el esquema de las cuatro fases: sensibilización, sueño, selección de prioridades y planificación? Y por el hecho de que se insista mucho más en los resultados que en los procesos, sobre todo en las áreas instrumentales, apelando a las evidencias de la investigación internacional, ¿no puede ocurrir que dejen de atenderse otros aspectos no evaluables en el informe PISA y otras evaluaciones relacionados con el área de educación artística y muchos otros componentes de las llamadas inteligencias múltiples? Finalmente, no puede olvidarse que los procesos, aunque sean muy complicados de medir, son tan importantes como los resultados, sobre todo desde una pedagogía crítica y liberadora.

6. *Preguntas finales sin una única respuesta.* Tal vez las preguntas finales podrían ser las preguntas iniciales: ¿Existe la normalidad? En caso afirmativo, ¿quién la define y según qué criterios se conceptualiza? ¿De qué excluimos a nuestros alumnos y alumnas y en qué los incluimos? La respuesta a todo ello sugiere una nueva pregunta, la más sustantiva: ¿Qué se debe aprender en la escuela y qué modelo de ciudadano y ciudadana se quiere formar?

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2001). «Entrevista de Ángeles Parrilla». *Cuadernos de Pedagogía*, 307: 44-49.
- (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M.; Hopkins, D.; Soutwoeth, G.; West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.

- Ainscow, M.; Dyson, A.; Goldrick, S.; West, M. (2011). *Developing equitable education systems*. Londres: Routledge.
- Autoría compartida. (2006). *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- Booth, T.; Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools* (3.ª ed.). Bristol: CSAI.
- Declaración de Salamanca (1994). *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales*. España.
- Echeita, G.; Simón, C.; Sandoval, M.; Monarca, H. A. (2013). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas*. Sevilla: Eduforma.
- Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler; Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- «El proyecto INCLUD-ED. Claves para conseguir el éxito educativo» (monográfico). *Cuadernos de Pedagogía*, diciembre 2012.
- Flecha, R. (2012). «Entrevista de Judith Casals». *Cuadernos de Pedagogía*, 429: 20-25.
- Freinet, C. (1970). *Parábolas para una pedagogía popular*. Barcelona: Laia.
- (1976). *Por una escuela el pueblo*. Barcelona: Laia.
- (1978). «Les invariantes pedagógicas». En: Imbernón, F. *Freinet cincuenta años después*. Barcelona: Graó.
- Fullan, M. (2002). *La fuerza del cambio: explorando las profundidades de la reforma educativa*. Barcelona: Octaedro.
- García Fernández J.A.; Moreno, I. (coords.) (2014). *Escuela, diversidad cultural e inclusión*. Madrid: Catarata.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en el aula: una propuesta inclusiva*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (1987). *Il movimento de cooperazione educativa*. Barcelona: Laia.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Johson, D. W.; Johnson, R. T.; Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Kagan, S. (1999). *Cooperative Learning*. San Clemente: Resources for Teachers.
- López Melero, J. (coord.) (2005). «Escuelas inclusivas, el Proyecto Roma». *Cuadernos de Pedagogía*, 346: 52-81.
- López Melero, M. (2010). *Discriminados ante el currículum por su hándicap. Estrategias desde el currículum para una inclusión jus-*

- ta y factible*. En: Gimeno Sacristán, J. (comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Marchena, R. (2005). *Mejorar el ambiente en las clases de secundaria*. Málaga, Aljibe.
- Martínez, A.; Gómez, J. L. (coord.) (2013). *Escuelas inclusivas singulares*. Madrid: Editorial Grupo 5.
- Milani, L. (1970). *Carta a una maestra*. Barcelona: Nova Terra.
- Messiou, K.; Ainscow, M.; Echeita, G. (2014). «El desafío de la diversidad. Un estímulo para el desarrollo profesional». *Cuadernos de Pedagogía*, 446: 40-67.
- Parker, G. (2014). «Entrevista de Lluís Amigué». *La Vanguardia*, 10 de abril.
- Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Pujolàs, P.; Lago, J. R.; Naranjo, M. (2013). «Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas». *Revista de Investigación en la Educación*, 11: 207-218.
- Rué, J. (1991). *El treball cooperatiu*. Barcelona: Barcanova.
- Sennett, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Barcelona: Anagrama.
- Skliar, C. (2014). *Incluir las diferencias, una realidad insoportable*. Conferencia pronunciada en Barcelona, 1 de julio.
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aiqué.
- Slavin, R.; Sharan, S.; Kagan, S.; Hertz-Lazarowitz, R.; Webb, C.; Schmuck, R. (1985). *Learning to cooperate, cooperating to learn*. Nueva York: Englewood, Prentice Hall.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Stainback, S. B. (2001). «Inclusive Education» (documento fotocopiado presentado en la Universidad de Vic).
- Stainback, S.; Stainback, W. (1992). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea, 1999.
- Tomilson, C. A. (2008). *El aula diversificada*. Barcelona: Octaedro.
- Torrego, J. C.; Negro, A. (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas*. Madrid: Alianza.
- Vygotski, L. S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica, Grijalbo.
- Warnock, M. (1981). *Meeting Special Educational Needs*. Londres: Her Britannic Majesty's Stationary Office.

La pedagogía lenta, serena y sostenible

La urgencia de llegar

En esta mañana del año 2007, un violinista ofreció un concierto en una estación de metro de la ciudad de Washington.

Apoyado contra la pared, junto a un tacho de basura, el músico, que más parecía un muchacho de barrio, tocó obras de Schubert y otros clásicos durante tres cuartos de hora.

Mil cien personas pasaron sin detener su apurado camino. Siete se detuvieron durante algo más que un instante. Nadie aplaudió. Hubo niños que quisieron quedarse, pero fueron arrastrados por sus madres.

Nadie sabía que él era Joshua Bell, uno de los virtuosos más cotizados y admirados del mundo.

El diario The Washington Post había organizado este concierto. Fue su manera de preguntar: «¿Tiene usted tiempo para la belleza?».

Eduardo Galeano (2012)

Jornada escolar en Secundaria

Vuestra distribución del tiempo es Alicia en el país de las maravillas: tomas el té en casa de la liebre de marzo y te encuentras sin transición, jugando al cróquet con la reina de corazones. Una jornada pasada en la coctelera de Lewis Carroll, privada de lo maravilloso, es toda una gimnasia. Y por añadidura, la cosa se da

aires de rigor. Un absoluto cajón de sastre podado como un jardín a la francesa, bosquecillo de cincuenta y cinco minutos tras bosquecillo de cincuenta y cinco minutos. Solo la jornada de un psicoanalista y el salami del charcutero pueden cortarse en rodajas tan iguales. ¡Y todas las semanas del año! El azar sin la sorpresa. ¡El colmo!

Daniel Pennac (2000)

La anécdota del mexicano tranquilo

En un pueblo de la costa mexicana, un paisano se encuentra medio adormilado junto al mar. Un turista norteamericano se le acerca, entablan conversación y en un momento determinado el forastero pregunta: «¿Y usted en qué trabaja? ¿A qué se dedica?». «Soy pescador», responde el mexicano. «Caramba, un trabajo muy duro», replica el turista, que agrega: «Supongo que trabajará muchas horas cada día, ¿verdad?». «Bastantes, sí. Bueno, yo le dedico a la pesca un par de horitas o tres cada día», replica el interpelado. «¿Dos horas? ¿Y qué hace usted con el resto de su tiempo?». «Bien. Me levanto tarde, pesco un par de horas, juego un rato con mis hijos, duermo la siesta con mi mujer y, al atardecer, salgo con mis amigos a beber unas cervezas.» «Pero ¿cómo es usted así?», reacciona airado el turista norteamericano. «¿Qué quiere decir? No entiendo su pregunta», responde el pescador. «Que por qué no trabaja más. Si lo hiciese, en un par de años tendría un barco más grande. Más adelante, podría abrir una factoría aquí en el pueblo. Con el paso del tiempo montaría una oficina en el distrito federal. Y años después abriría delegaciones en Estados Unidos y en Europa. Las acciones de su empresa, en fin, cotizarían en bolsa y sería usted un hombre inmensamente rico.» «¿Y todo esto para qué?», inquiriere el mexicano. «Bueno —responde el turista—, cuando cumpla usted sesenta y cinco o setenta años podría retirarse tranquilamente y venir a vivir aquí a este pueblo, para levantarse tarde, pescar un par de horas, jugar un rato con sus nietos, dormir la siesta con su mujer y salir al atardecer con los amigos a beber unas cervezas...»

Carlos Taibo (2014)

Antecedentes y referentes

La constante tensión entre cronos y kairós

¡Deprisa, deprisa!, cada vez más y más rápido, cantidad, fecha límite, ¡terminad ya!, no puedo esperar, papeles y más papeles (y muchas parrillas de ordenador), acumulación, desmesura, rendimiento, utilidad, resultados siempre cuantificables, eficientismo obsesivo, pensamiento único, rigidez, control, aprendizaje memorístico, fragmentación, *zapping*, no parar, modelo escolar empresarial-industrial, sobreestimulación, sobreabundancia, hiperproducción, hiperconsumo, hiperprogramación, hiperescolarización... Son los vocablos y expresiones que definen un modelo de sociedad mercantilista, competitiva y deshumanizada, en la que cada día gana terreno el imperio de la velocidad y del cronos, el reloj que planifica, mide y limita el tiempo para realizar cualquier actividad

Por el contrario, entra en declive la filosofía de vida del kairós (el tiempo que se requiere para cualquier acontecimiento), que ahora tratan de recuperar los diversos movimientos de la lentitud. Un modelo de vida que da valor a otros conceptos radicalmente opuestos: pausa, menos es más, reflexión, sosiego mental, serenidad, sostenibilidad, meditación, imprevisibilidad, vivir el presente, proceso, camino, calidad, aprendizaje comprensivo, cotidianidad, experiencia, espontaneidad, imaginación, juego, autonomía, creatividad, flexibilidad, modelo escolar del taller artesanal, aprendizaje diversidad, desaceleración...

Esta tensión entre el cronos y el kairós no es genuina de la sociedad de la información y de la posmodernidad, sino que ha sido siempre visible en los países occidentales desde la Grecia antigua. Ya Platón advierte del peligro de que la enseñanza no derive en una instrucción compulsiva. Y Aristóteles dejó constancia en sus escritos de que uno de los principales retos humanos era la sabia gestión del ocio. Por otra parte, es bien conocida la máxima de Virgilio del «enseñar deleitando», dando tiempo al tiempo, que se ha convertido en uno de los iconos de las pedagogías innovadoras.

La construcción social del tiempo se ha ido modulando a tenor del tránsito de la cultura oral a la difusión de la

cultura escrita y, más recientemente, a la cultura de masas audiovisual y digital; y, paralelamente, en función de la hegemonía que ha imperado en cada momento entre distintas dicotomías: entre la permanencia y el movimiento continuo; entre la ética del estar y la cultura del hacer, con la irrupción del calvinismo y el protestantismo; entre el *homo economicus* y el *homo ludens*; o entre el ser y el tener, título de un libro de Erich Fromm, un alegato radical contra la sociedad consumista, en la misma línea que Herbert Marcuse en *El hombre unidimensional*, donde arremete por igual contra el modelo de crecimiento industrial capitalista y contra el modelo socialista-soviético. Ambos pensadores tuvieron una gran influencia en el movimiento estudiantil de Mayo del 68 y en la gestación posterior de algunos movimientos sociales. Detrás de todas estas conceptualizaciones coexiste una filosofía acerca de la vida, de la felicidad, del bien común y de la sociedad, sea en clave de diagnóstico crítico o de propuesta de un proyecto utópico.

La contribución de la Escuela Nueva

En el terreno más específico de la educación cabe citar, entre otras, la apuesta de Montaigne por una educación lenta, dulce, aislada, en contacto con la naturaleza y con gran atención al cuerpo. Pero quien más extensamente teoriza la filosofía de la lentitud es, sin duda, Jean Jacques Rousseau: «Haced que vuestro alumno dedique atención a los fenómenos de la naturaleza y pronto despertaréis su curiosidad, pero para alimentarla no os deis prisa en satisfacerla. Poned a su alcance las cuestiones y dejad que las resuelva; que no sepa algo porque se lo habéis dicho, sino porque lo haya comprendido él mismo; que invente la ciencia y no que la aprenda. [...] El gran daño de la precipitación es obligar a hablar a los niños antes de que estén en edad de hacerlo [...]. Reducid, pues, lo más posible el vocabulario del niño. No le conviene tener más palabras que ideas, ni que pueda decir más cosas de las que pueda pensar» (Rousseau, 1971). Este ataca la idea de atiborrar la cabeza de los niños con principios vacíos y estériles, así como de anticipar precozmente cualquier tipo de enseñanza que no resulte

asimilable y adecuada a las capacidades y ritmo de aprendizaje de cada niño. De ahí que defina cinco grandes edades evolutivas en función de las adquisiciones que puede recibir de forma progresiva; unas etapas que servirían posteriormente a distintos epistemólogos y psicólogos como Piaget para profundizar en el desarrollo y el aprendizaje infantil.

El movimiento de la Escuela Nueva retoma la tesis roussoniana de la especificidad de la infancia —el niño no es un adulto «inacabado»; tiene su propia manera de ver y pensar—, y espera paciente a que la naturaleza siga su curso para que el niño pueda vivir felizmente su infancia, pensada en clave de presente y no de futuro. En este sentido, en los treinta puntos de la Escuela Nueva definidos por Ferrière se contemplan varios supuestos que apuntan en esta misma dirección: la enseñanza se basa en la experiencia, y la teoría va por detrás de la práctica; no conviene sobrecargar el plan de estudios —cada día solo se estudia una o dos materias, y pocas en el trimestre; hay que respetar la individualidad, la espontaneidad y las etapas del desarrollo infantil y humano; no hay que presionar al alumno, sino estimularlo, etc. Detrás de estos postulados subyace la concepción sobre la finalidad de la educación: ¿para qué sociedad se educa? Algunos autores de este movimiento, como John Dewey, lo tenían muy claro al denunciar la cultura pecuniaria y acusar a la institución escolar de lanzar al niño al mundo de la competencia, en lugar de ser un laboratorio creador de ciudadanía.

Otro referente histórico igualmente emblemático en el tema que nos ocupa es el de la Institución Libre de Enseñanza en varios de sus posicionamientos y prácticas pedagógicas. Cabe destacar, por ejemplo, lo que opina sobre el examen, que distingue claramente del saber y del aprendizaje: «Todas las críticas ponen un gran interés en condenar el mecanismo nivelador del examen. Por sus resultados, se pone en la “hoja de estudios” del alumno una etiqueta que en realidad no tiene nada que ver con el estudio, ni con las aptitudes del interesado, excepto para examinarse. Saber no es lo mismo que responder a un programa. El objeto es tan distinto como las facultades que exigen respectivamente uno u otro fin» (Giner de los Ríos, 1905).

Slow, sostenibilidad y decrecimiento

El inicio del movimiento *slow*, empieza con el del *slow food*, fundado por Carlo Petrini en Italia en 1989. Nace como reacción al cada vez más extendido *fast food*, y reivindica el derecho a una alimentación sana y placentera, articulando el discurso ecológico con la recuperación de las antiguas y sabias tradiciones agrícolas. A este movimiento le siguen otros como el *slow sex*, *slow school*, *slow people*, o el de las *ciità slow*, también de origen italiano, que promueve entornos más habitables y humanizados mediante el control demográfico —las ciudades no deben sobrepasar los 60.000 habitantes—, la circulación lenta por las calles, la gestión de recursos y otros compromisos ambientales. Con un propósito similar surgen las *transitions towns* en Irlanda, y en progresiva expansión en el mundo anglosajón, que ponen el énfasis en la reducción de CO₂ y la dependencia con respecto a las energías fósiles, la autosuficiencia energética y el fortalecimiento de los bienes comunes desde la solidaridad local y el apoyo mutuo, en consonancia con la teoría del decrecimiento.

Esta perspectiva de la lentitud está también contemplada en la estrategia global del desarrollo sostenible y en la teoría del decrecimiento formulada por Serge Latouche, una crítica radical al crecimiento y a la acumulación frenética de bienes —no bienes de gran utilidad, sino bienes de alta futilidad— y al consumismo desmesurado que promueve la cultura del usar y tirar, y la obsolescencia programada que amenaza el futuro del planeta (Latouche, 2012). No se plantea como un crecimiento negativo, sino, ante todo, como el abandono de la religión, obsesión del crecimiento.

«El proyecto de decrecimiento considera que los valores dominantes vigentes son los de *cada vez más*, cada vez más rápido, cada vez más poderoso, cada vez más rentable (y, sin duda, cada vez más superficial), se han vuelto contraproducentes y nos lleva a la catástrofe (de la que tenemos un buen ejemplo en la crisis económica actual)» (Ridoux, 2009). Tesis compartida por otros muchos economistas, pensadores y filósofos como Patrick Viveret: «La crisis está relacionada con la desmesura, con los excesos sin límites a nivel económico, fi-

nanciero y social. [...] En su vertiente ambiental, después de dos siglos de industrialismo e hiperproductismo, vivimos una quiebra en su relación con la naturaleza. Pero la crisis financiera está ligada con la economía especulativa en su relación con la economía real» (Viveret, 2013).

En este contexto mercantilista, en que todo se reduce a cifras y se transforma en bienes intercambiables, los partidarios del decrecimiento se cuestionan la calidad de nuestras trayectorias vitales: «Vivimos, sin duda alguna, mucho más tiempo (por término medio), pero sin haber tenido nunca el tiempo de vivir» (Latouche y Harpagès, 2011). Las propuestas decrecentistas, de carácter revolucionario y radicalmente anticapitalistas, van más allá del paradigma de la sostenibilidad y del movimiento *slow* —donde caben diversas voces que no siempre impugnan la economía de mercado—, y abogan por relocalización de las actividades y por un reparto más equitativo de los recursos: «La solución no es reducir la población sino repartir los recursos de manera honesta y equitativa» (Latouche, 2009). O como decía Gandhi: «Se trata de vivir de forma simple para que, simplemente, otros puedan vivir».

Señas comunes de identidad

Tiempo secuestrado, tiempo liberado

El siglo XXI se caracteriza por la negación del disfrute del tiempo, entendido como *kairós*, ante la presión que ejerce ya desde la primera infancia el consumo precoz y veloz de una oferta sobrecargada de estímulos, contenidos, oportunidades y bienes de todo tipo. Este panorama ha polarizado el blanco de las críticas de los movimientos de la lentitud, que tratan de liberar y retornar el tiempo a las personas para que este se adapte a los distintos ritmos naturales y no al revés, con el objetivo de lograr una vida más saludable y feliz.

Dentro de esta tesitura conviene citar un par de libros de Carl Honoré que se han convertido en iconos de esta filosofía: *Elogio de la lentitud* (2006), un manifiesto que cuestiona el culto a la velocidad, y que ofrece diversas explicaciones y

propuestas para modificar nuestra relación con el tiempo y para llevar una vida más sosegada que nos ayude a ser más felices; y *Bajo presión*, un tratado de cómo educar a nuestros hijos en un mundo superexigente, con datos, evidencias científicas y jugosas anécdotas acerca de la hiperactividad infantil, la hiperpaternidad y de otras *híper*, propias de una sociedad crecientemente acelerada y competitiva que dificulta las relaciones sociales y el logro de un proyecto de vida más libre y emocionalmente equilibrado.

Este tiempo cautivo contiene varias dimensiones. Una de las más emblemáticas es, sin duda, la urgencia. La celeridad y las prisas conducen a la precocidad: cuanto antes mejor. Así, se recorta la infancia, el derecho a vivir plena y libremente la infancia. Neill Postman (1990) teoriza sobre las causas que han llevado a la desaparición de la infancia, destacando la omnipresencia televisiva como uno de los factores determinantes de que la infancia haya perdido buena parte de su curiosidad e inocencia: le han privado del juego espontáneo y otras actividades propias de la edad y ha accedido prematuramente al mundo adulto. Los ámbitos y artefactos antes reservados a las personas mayores son utilizados cada vez por niños y niñas de menos edad.

Paradójicamente, la centuria anterior —conocida como el siglo del niño, en que se han experimentado significativos avances en su estudio y conocimiento— se ha saldado con un proceso paralelo de alejamiento y marginación, de pérdida de la propia infancia. Y al igual que otros pensadores, reivindica un mayor cuidado y protección para conseguir que la infancia sea más infancia y menos vida adulta.

Otra dimensión del tiempo cautivo y veloz es la sobrecarga de tareas infantiles, a imagen y semejanza de la vida de las personas adultas. «A veces la sobrecarga es tal que no pueden tan siquiera ejercer su derecho a ser niños y niñas» (Freire, 2013). La poderosa industria del ocio y del consumo repercute en la creciente mercantilización de la infancia. Parece que los niños y niñas hayan nacido para comprar —*Nacidos para comprar: los nuevos consumidores infantiles* (2006) es el título de un libro que ofrece datos harto elocuentes—; están saturados de deberes y tareas escolares, que en no pocas ocasiones tienen que terminar haciendo sus padres y madres; se apuntan

—o mejor, les apuntan— a un montón de actividades extraescolares que, en realidad, reproducen con frecuencia los mismos rituales y exigencias de la educación formal, aunque, simplemente, en otros escenarios. En definitiva, acaban llevando agendas tan llenas como las de un ejecutivo. La recomendación de que no deben quemarse etapas y que hay que respetar una cadencia de tiempo que es diferente en el mundo infantil no parece que sea escuchada.

«El tiempo libre se ha convertido en tiempo esclavo: tener tiempo se ha convertido en no tenerlo. La relación entre identidad privada y espacio público es un itinerario cambiante debido a nuevas formas de relación y socialización. La omnipresencia del consumo y del inmediatismo en nuestras formas de vida social afecta también a los procesos de crecimiento de las nuevas generaciones. El entretenimiento del niño es hoy un espacio público de interacciones comerciales. La industria del espectáculo y el consumo se han convertido en potentísimas máquinas de creación de necesidades» (Carbonell y Tort, 2006).

Por su parte, Daniel Innerarity habla de la tiranía de las posibilidades para referirse al exceso de todo: estímulos, informaciones, conocimientos, oportunidades, ofertas formativas iniciales y a lo largo de toda la vida, algo que ya advertía Hanna Arendt al referirse a las posibilidades que se le abrían al ser humano. Más en concreto, Innerarity diagnostica una nueva enfermedad: el masterismo, fruto de la obsesión por el credencialismo y la competencia por llegar antes y lo más lejos posible: «El masterismo: la abundancia de másteres para aprender a aprender, para saber qué es lo que hay que saber. En ellos se enseña que no renovarse es morir; se exhorta a la adaptación preparación para cualquier eventualidad, o sea, a no saber realmente de nada; el nuevo imperativo es llegar cuanto antes no se sabe muy bien adónde, pero en cualquier caso, antes que los chinos» (Innerarity, 2013).

Por último, cabe señalar otra de las preocupaciones de los movimientos de la lentitud para modificar el pensamiento hegemónico acerca de lo que se legitima como útil e inútil, que, obviamente, se corresponde, con el modelo económico de desarrollo dominante y sus pertinentes valores. Una nueva mirada, como la que nos ofrecen Eugène Ionesco y Nuccio Ordine,

subvierte el discurso acerca de la utilidad de lo que se considera inútil. «El hombre moderno, que ya no tiene tiempo para detenerse en las cosas inútiles, está condenado a convertirse en una máquina sin alma. Prisionero de la necesidad, ya no está en condiciones de entender que lo útil puede transformarse en un “peso inútil, agobiante” y que si “no se comprende la utilidad de lo inútil, la inutilidad de lo útil, no se comprende el arte”. Así, el hombre que no comprende el arte se vuelve un esclavo o robot, se transforma en un ser sufriente, incapaz de reír y gozar» (Ordine, 2013).

En este contexto no es difícil entender, por ejemplo, el declive de las enseñanzas artísticas impuesto por parte las políticas educativas conservadoras, así como el beneplácito y ascenso de la educación financiera —que no económica— en el currículo, promovida y financiada por los grandes entidades bancarias, tanto a la hora de promover programas piloto como de implementar su evaluación.

Slow school

Sus inicios se remontan al año 2002, cuando el profesor emérito estadounidense Maurice Holt publica un manifiesto por una *slow schooling* (escolarización lenta), inspirado en *slow food*. En él se denuncia el almacenamiento veloz y memorístico de los contenidos, las pruebas estandarizadas y la uniformidad curricular. Y como alternativa, se propone estudiar a un ritmo más lento, profundizar los temas, establecer relaciones entre los conocimientos y aprender a pensar y no a aprobar los exámenes. «Las escuelas lentas posibilitan la invención y la respuesta al cambio cultural, mientras que las escuelas rápidas se limitan a servir siempre las mismas hamburguesas» (Holt, 2002).

Joan Domènech, en *Elogio de la educación lenta* (2009), una de las obras de consulta imprescindible para sumergirse en la teoría y la práctica de esta nueva filosofía y mirada pedagógica, define y desarrolla estos quince principios:

1. La educación es una actividad lenta.
2. Las actividades educativas han de definir el tiempo necesario para ser realizadas, y no al revés.

3. En educación, menos es más.
4. La educación es un proceso cualitativo.
5. El tiempo educativo es global y está interrelacionado.
6. La construcción de un proceso educativo ha de ser sostenible.
7. Cada niño y niña —y cada persona— necesita un tiempo específico para aprender.
8. Cada aprendizaje ha de realizarse en el momento oportuno.
9. Para lograr aprovechar más el tiempo hay que priorizar.
10. La educación necesita tiempo sin tiempo.
11. Hay que devolver tiempo a la infancia.
12. Tenemos que repensar el tiempo de las relaciones entre personas adultas y niños.
13. Hay que redefinir el tiempo de los educadores.
14. La escuela tiene que educar el tiempo.
15. La educación lenta forma parte de la renovación pedagógica.

Conviene insistir en un punto: esta concepción del tiempo no significa en absoluto dejar hacer espontáneamente al alumnado, al libre albedrío, sin ningún tipo de exigencia, ni imponer un ritmo sosegado en todos los casos, sino fijar ritmos equilibrados y variados en función de cada situación de aprendizaje y de las necesidades comunes o específicas del alumnado, atendiendo al paradigma de la educación inclusiva y diversificada. En algunos momentos es necesario imprimir un ritmo más rápido pero sin dejarse engullir por el dominio del cronos. La pedagoga y artista plástica Novo (2010) dice que «lo importante respecto al tiempo no es tanto si corremos como si nos paramos, sino si tenemos criterios para saber cuándo hay que correr y cuando se debe parar», y recomienda acompañar nuestro ritmo a la naturaleza, porque esta es muy sabia, y su compañía y complicidad nos abre muchas puertas a la lentitud. La lentitud selectiva puede ayudar a los estudiantes a vivir y trabajar mejor.

Carl Honoré subraya, asimismo, la necesidad de contemplar distintos ritmos y espacios en la institución escolar. «Es una especie de equilibrio. No estoy abogando, en absoluto, por el “laissez faire”. Los niños necesitan estímulos, presión, competición, estructura. Pero solo de vez en cuando, no siempre.

También necesitan espacio para explorar el mundo a su manera, a su ritmo, para crear, inventar, incluso para aburrirse. Hoy nos atemoriza el aburrimiento. Vivimos en una “cultura del hacer” que no contempla la posibilidad de ir despacio, de parar, incluso de no hacer nada» (Honoré, 2010).

Hay algunas posiciones como la de Penny Ritscher (2013), que piensa que en la escuela *slow* no ha de subrayarse el calificativo de lenta —el de escuela serena quizás sería más pertinente—, sino el respeto escrupuloso de los diferentes ritmos de aprendizaje de los niños, maestros y familias, que se visualizan en la pedagogía de la cotidianidad: en la riqueza e intensidad de los momentos, relaciones y experiencias que se van tejiendo en el día a día, con el propósito de superar la ansiedad de la «productividad». María Acaso también penetra en este entramado relacional, donde lo intelectual se funde con lo emocional, en el contexto de un modelo de escuela artesanal, cuyo valor se ha destacado en este libro en más de una ocasión: «La educación artesana es una forma de entender la enseñanza y el aprendizaje en clara oposición a la educación industrial: es una educación *slow* en la que somos capaces de dar tiempo al proceso; es una educación que tiene en cuenta las emociones, en la que el conocimiento y los afectos se conciben como un todo en el que no hay separación entre lo intelectual y lo emocional; es una educación donde definitivamente se trabaja con pocos estudiantes y varios docentes que forman una comunidad pequeña, manejable, de escala humana; es una educación que tiene en cuenta el gusto y el oído, dos de los sentidos olvidados en el aula» (Acaso, 2013).

Hay un mantra que se repite continuamente en la educación lenta: los resultados no pueden ser el único objetivo de la educación y, como contrapartida, se postula la importancia del proceso —el camino es tan importante como el punto de llegada—, tomando el dicho machadiano del «se hace camino al andar» o la metáfora de la tortuga o del caracol (Zavalloni, 2011). Un proceso en el que se conjugan los verbos andar, mirar, observar, experimentar, saborear, jugar, detenerse, investigar, conversar, intercambiar, meditar, contrastar, detenerse de nuevo... Un espacio donde haya lugar para las preguntas y no solo para las respuestas.

La adquisición del conocimiento, para que se afiance bien en la mente de forma duradera necesita tiempo y serenidad, al igual que la lluvia fina (el chirimiri) que va fertilizando el suelo sin causar destrozos. Asimismo, conviene provocar la curiosidad hacia el conocimiento, otro de los tópicos emblemáticos de la innovación educativa. En esta dirección, L'Ecuyer (2013) realza en su obra la trascendencia de educar en el asombro, algo incompatible con la hipereducación.

El desarrollo de la inteligencia requiere, en definitiva, lentitud. Desde estas pedagogías se arguye que, según las investigaciones neurológicas, el desarrollo de la inteligencia requiere de tranquilidad emocional, lentitud, tacto y más confianza en el potencial de cada persona; y cada vez se dispone de más evidencias de que los niños aprenden mejor cuando lo hacen a un ritmo lento, aunque los procesos y otros aspectos educativos cualitativos no concitan la suficiente atención por parte de las agencias de evaluación, demasiado obsesionados por los resultados cuantificables. Pero si nos atenemos a la evaluación de PISA, se constata que en Finlandia se obtienen los mejores resultados en comprensión lectora y otras competencias, cuando el alumnado ingresa a la escuela a los siete años y no aprende a leer hasta esta fecha, y es el país de la OCDE donde los estudiantes entre los siete y los catorce años dan menos horas de clase. No es la única variable, por supuesto, que contribuye a este éxito, pero por sí misma resulta muy significativa (Melgarejo, 2013).

También en las escuelas Waldorf, creadas en Alemania por Rudolf Steiner y hoy extendidas por todo el mundo y avaladas por su probada calidad educativa, se oponen al aprendizaje acelerado: los alumnos no aprenden a leer antes de los siete años; durante la primera etapa escolar el aprendizaje viene a través del juego y lo académico queda relegado a un segundo plano, y rechazan los horarios rígidos y sobrecargados. También el contacto con la tecnología se deja para un ciclo posterior. Y hasta cierto punto, son partidarios de una «desconexión» digital. «No estamos en contra de los ordenadores, que son útiles en general, pero pensamos que exponer tantas horas a los niños a las pantallas limita su concepción del mundo; ellos esperan que la realidad sea un entretenimiento

continuo y que las cosas cambien rápidamente porque es lo que ven a través del ordenador, la televisión y los videojuegos» (Malagón, 2013).

Por último, quisiera referirme a un aspecto muy concreto pero muy relevante de la educación lenta o serena que puede apreciarse en la escuela barcelonesa de El Martinet (véase el apartado «Experiencias» en «La pedagogía sistémica»), un centro reconciliado con el kairós donde fluyen cotidianamente un montón de vivencias imprevisibles, esperas atentas y complicidades. Me refiero, en concreto, al modo de organizar y vivir las salidas frecuentes del centro: al río, a la playa o al bosque, andando o en bicicleta, que se convierten en auténticas aventuras porque nunca se sabe de antemano lo que va a ocurrir, y siempre suceden cosas emocionantes para explicar. «Pasar cada día de la semana en el mismo lugar permite encadenar las acciones o los juegos de un día para otro. También permite estar en un espacio que cada día se hace más conocido y, por tanto, aproximarnos a un descubrimiento real de sus rincones, matices y misterios» (El Martinet, 2014). Un aprendizaje que se va fraguando lentamente mediante pequeños y grandes descubrimientos individuales y colectivos, y que tanto contrasta con las habituales excursiones hiperprogramadas a contrareloj, donde no queda resquicio para la sorpresa y la iniciativa del alumnado.

El tiempo y el control de las administraciones educativas: horarios y evaluaciones

Los tiempos de los dirigentes educativos y políticos suelen ser muy breves: es tanta la urgencia que no disponen de tiempo de reflexión, y si se lo pensarán dos veces, quizás se ahorrarían algunas decisiones de consecuencias dramáticas. Pero el tiempo de la institución escolar y del profesorado, sobre todo cuando se pretende introducir cambios para alterar la cultura escolar y las prácticas pedagógicas, es lento, sumamente lento (Gimeno Sacristán, 2008). Asimismo, existe un claro divorcio entre el tiempo institucional, el tiempo pedagógico y el tiempo subjetivo del alumnado, con frecuencia ahogado por la lógica tecnocrática y empresarial que dificulta las relaciones

entre el profesorado y el alumnado. «El tiempo institucional debería estar siempre al servicio de un clima institucional que estimule la sincronización entre tiempos cronológicos y tiempos vivenciados» (Assmann, 2002).

Larry Cuban describe cinco relojes de la reforma escolar: el reloj de los medios de comunicación; el reloj del diseñador de políticas educativas, que afecta más a la opinión pública que a la realidad de la vida en las escuelas y en las aulas; el reloj burocrático; el reloj del profesorado, más lento, ya que se trata de un largo proceso de años e incluso décadas, y el reloj del aprendizaje del alumno. «Este reloj es el más difícil de leer, porque es difícil separar el aprendizaje que tiene lugar en casa y otros aprendizajes que se dan fuera de la escuela. Puede manifestarse años después de que haya acabado la escolarización formal, ya que la velocidad y el estilo de aprendizaje de los niños varían» (Cuban, 1995).

La lógica del control político, con una visión muy cortoplacista y empresarial, y con una estructura organizativa muy burocratizada, es percibida como una amenaza contra la educación lenta y cualquier otro movimiento de signo innovador. «La obsesión legislativa y burocrática está asociada al poder jerárquico y la incapacidad y miedo de la Administración de adaptar la legalidad a los proyectos e innovaciones demasiado autónomos y alternativos que no pueden controlar; pues probado está que la principal preocupación de la Administración en el ejercicio de su poder es mantener el orden y la paz escolar. Y evitar el conflicto al precio que sea necesario. [...] Por eso los equipos docentes y los colectivos innovadores deben tratar de abrir brechas, forzando cambios legislativos o mediante la transgresión hasta donde esta sea posible, para crear organizaciones más ágiles y espacios más flexibles; siempre en función de las nuevas finalidades educativas y no de las viejas rutinas heredadas y enquistadas por la confluencia de intereses entre la razón burocrática del Estado y la razón corporativista del profesorado» (Carbonell, 2001).

Tres de los instrumentos de que dispone el Estado para ejercer el control sobre la institución escolar y el proceso educativo son el horario escolar, el currículo y la evaluación. De la jornada escolar, se denuncia la organización fragmentaria del

conocimiento y la concentración excesiva de asignaturas, sobre todo —pero no solo— en Secundaria, con clases 50 minutos sin pausa alguna. «Los estudiantes llegan corriendo de la clase anterior, tardan en sentarse, en organizarse. Comienza a hablar la profesora. A los cinco minutos empieza a producirse la desconexión, el aburrimiento, el mandar callar, el desaprendizaje. Los tiempos que manejamos en los entornos educativos están enfermos y producen personas enfermas, pero trabajar el tiempo en la educación (especialmente, la educación formal) y transformarlo en *slow* educación es posible, aunque solo contemos con 45 minutos de clase» (Acaso, 2013). En este sentido, Acaso alude a distintas pausas, pequeños rituales y momentos de transición que interrumpen esta carrera-jornada de ritmo endiablado que tanto desconcentra al alumnado.

¿Por qué la clase ha de durar siempre 50 o 55 minutos? ¿A qué lógica responde? ¿Qué sentido tiene hoy mantener esta distribución horaria decimonónica? Los administradores de la educación, a pesar de la lluvia de críticas, no han dado una respuesta a esta cuestión tan elemental y, reforma tras reforma, erre que erre, se sigue con las mismas. Desde la educación lenta y desde otras corrientes pedagógicas innovadoras se propone reorganizar los horarios, con tiempos más prolongados y flexibles, en función del tipo de actividad. Así, para trabajar por proyectos, para realizar una investigación o para abordar un tema bajo distintas perspectivas conceptuales y metodológicas se requieren dos o tres horas, incluso una jornada entera, o algunos días seguidos. Todo depende, obviamente, de qué finalidades educativas se ponen en juego y qué verbos relativos al proceso —cuyo listado hemos incluido anteriormente— quieran conjugarse para que el aprendizaje sea sólido y comprensible.

Respecto al currículo, cabe decir que la acumulación de contenidos, donde los objetivos que se dicen mínimos se convierten en máximos, es pedagógicamente insostenible: «La sobrecarga disparatada de contenidos es un grave error pedagógico y obliga al profesorado a realizar una carrera frenética y obsesiva por terminar el programa. Entonces, con las prisas, ni se asimila ni se profundiza en el conocimiento y, por lo general, se recurre únicamente al libro de texto y a la me-

morización. El conocimiento requiere tiempo y diversas actividades atractivas para su sólido aprendizaje. Por eso, el almacenamiento incontrolado de contenidos es uno de los peores enemigos de la innovación» (Carbonell, 2001). Otras críticas y algunas propuestas se desarrollan en el capítulo sobre las pedagogías del conocimiento integrado.

De las evaluaciones, se rechaza, entre otros aspectos: la obstinación por el exceso de pruebas; los resultados expresados en cifras —en qué porcentaje se sitúan tales o cuales alumnos—; las clasificaciones; las comparaciones entre centros, comunidades autónomas y países; las certificaciones de contenidos memorizados que se olvidan a la primera de cambio, y de competencias a prueba de papel y lápiz, de las que quedan excluidas diversas áreas consideradas poco útiles para el desarrollo económico y el acceso al mercado de trabajo, y diversas habilidades relacionadas con el crecimiento personal, la autonomía y el proceso de socialización. Desde la educación lenta se duda que estas evaluaciones tengan que ver realmente con el aprendizaje y con el conocimiento, algo que ya decía con tanta claridad como contundencia Francisco Giner de los Ríos hace más de un siglo, como puede apreciarse en su cita en el apartado sobre los antecedentes y referentes.

Algunos partidarios de la lentitud reclaman perder el miedo a los resultados de los informes de evaluación y fijar otros indicadores de calidad más acordes con su filosofía. «No son los resultados académicos lo que hay que evaluar, sino que hay que introducir sistemas de estimulación desvinculados del encasillamiento de boletines y similares. Se trata de estrategias de cooperación didáctica o de tutoría que puedan hacer desaparecer, por ejemplo, el fenómeno de la competencia entre alumnos y de la competición. En definitiva, se trata de quitar de nuestra cabeza el concepto de *aprovechamiento didáctico*. Competición, resultados, evaluación, monitorización, estándares académicos... son palabras que pertenecen al frenético, trepidante y eficiente mundo económico, y no al escolar. Lo fundamental está en la trivialidad de preguntas y cuestiones que ya no nos planteamos. En definitiva, se trata de hacernos algunas preguntas de fondo: ¿Por qué hay que ir a la escuela? ¿Cuál es el objetivo único de aprender?» (Zavalloni, 2008).

Experiencias

Tiempo para pensar, hacer y compartir

En la escuela pública barcelonesa **Fruituós Gelabert** se mira y analiza el tiempo bajo otra mirada, tratando de dar respuesta al tiempo fragmentado con el currículum globalizado; al tiempo acelerado con la lentitud, tratando de incidir sobre la presión que sufren desde los más pequeños hasta el agobio del alumnado de sexto de primaria; al tiempo cualitativo con el cuantativo; y al tiempo de la colonización administrativa con la autonomía y la apropiación del tiempo por parte de la comunidad educativa. La actividad del centro se estructura a partir de estas dos premisas: tiempo no compartimentado y más abierto, y currículum que evita la sobrecarga. Este se gestiona de abajo arriba a partir de lo que ocurre en el aula, y no desde la prescripción oficial administrativa.

¿En qué se concreta todo esto?:

- horarios con franjas más amplias y flexibles: suelen ser tres en la jornada, aunque también se contemplan subfranjas en función de cada actividad;
- importancia que se concede a la dimensión relacional y a la creación de vínculos emocionales para lograr la cohesión del grupo en un espacio tranquilizador;
- tiempos que se dedican a la lectura —en la hora del cuento participan abuelas voluntarias y exmaestras;
- atención que se presta a la expresión oral, trabajando el silencio, el hablar despacio y la escucha activa;
- conocimiento del propio yo: cómo soy, de dónde vengo, cómo he cambiado, hacia dónde voy (ya en sexto), proyecto en el que se ponen en juego muchas estrategias y recursos;
- trabajo en torno al cuerpo, aspecto clave que se desarrolla en toda la escolaridad: centrado en la psicomotricidad —siguiendo la huella de Aucoturier— hasta 3.º de Primaria;
- teatro en los cursos superiores, con la representación de obras donde colaboran también las familias.

En el Fructuós Gelabert, comenta Joan Domènech, su director, «aceptamos la diversidad de situaciones, proyectos, modalidades e iniciativas, con una única condición: que seamos capaces de reflexionar y analizar cómo las resolvemos para intentar mejorarlas». Y sobre todo, se da tiempo para pensar qué hacen: los alumnos saben lo que se va a hacer porque se planifica con ellos la realización de las actividades y, una vez finalizadas o de forma periódica, se preguntan qué han hecho, qué interés tiene, qué han aprendido, etc., al margen de que se haga o no una evaluación. En el desarrollo de la actividad no únicamente se respeta el tiempo para cada alumno, sino que se tiene en cuenta el tiempo para cerrar y concluir la actividad. «Esto es lo que le puede dar más sentido a lo que hacemos», concluye Domènech.

El tiempo del profesorado

En la escuela **Els Alocs** (Vilassar de Mar, Barcelona) existe desde sus inicios una gran preocupación por la gestión del tiempo de la escuela, del alumnado y del profesorado, siempre con la idea de dar tiempo al tiempo y trabajar en un ambiente sereno y tranquilo. Para ello se dotan de una gestión organizativa flexible que va modificándose cada año en función de las necesidades y que responde a estos objetivos: evitar la ruptura entre las etapas educativas en un mismo centro; fomentar el intercambio y la interacción entre los maestros y maestras del centro; valorar y tener en cuenta las diferentes potencialidades de los miembros del equipo; facilitar la movilidad del profesorado dentro de la propia escuela y no quedarse encasillado en un único nivel, ciclo o etapa; potenciar el maestro generalista; fomentar la empatía y el entendimiento entre los miembros del equipo, y habituarse a trabajar con personas, estilos y formas de resolver las situaciones diferentes.

En relación con el profesorado se fijan tres prioridades. La primera es el acompañamiento a los maestros recién llegados a la escuela. En el transcurso de su primer curso disponen de un tutor de referencia con el que se encuentran una hora semanal al mediodía para aclarar todo tipo de dudas y para ir familiarizándose con el proyecto de escuela y con todo lo rela-

cionado con los ritmos de la educación lenta. Se establece esta prioridad porque se ha visto que el aluvión de información y documentación que se da en septiembre hay que ir asimilándola con tranquilidad a lo largo del curso.

La segunda es la organización del equipo docente por tareas. Quieren romper con las estructuras rígidas y adecuarlas a los tiempos y necesidades. No se trabaja por ciclos para superar la fragmentación curricular y los reinos de taifas. La actividad de la escuela se prepara entre todos, y después se reparten las tareas teniendo en cuenta las habilidades de cada uno. Les falta tiempo, pero se gana en trabajo, calma y participación.

La tercera es la reunión semanal del claustro: dos horas a la semana, de 17.00 a 19.00, fuera del horario lectivo. No hay lugar para las informaciones que se envían por correo, salvo aquellas que merecen ser explicadas y compartidas. Se dedica al debate pedagógico, con temas que preparan ellos mismos. Es un espacio para la reflexión, la valoración y la reelaboración que se considera imprescindible.

No quieren que la urgencia aparque lo importante, porque son conscientes que hay cosas urgentes e importantes, no urgentes pero importantes, urgentes pero no importantes, y ni urgentes ni importantes. Y también saben, aunque no todo el mundo lo entiende, que este tiempo de reflexión docente es tan importante para el aprendizaje del alumnado como el que le dedican dentro del aula. Su reto general es cómo conciliar participación y lentitud, algo complicado porque siempre les falta tiempo.

Alimentación saludable en la escuela

En el colegio asturiano **Marcos del Torniello**, en las aulas de tres años, de los osos y las ardillas, antes del recreo se toma la fruta que, por turnos, traen dos familias. Hay un par de cestos llenos de uvas, manzanas, peras y plátanos. Al principio traían dos piezas para cada alumno pero ahora ya son tres (Carbonell, 2011). «Cada día comen más y mejor. Algunos ni se enteran. Hay familias que no se lo creen, porque en sus casas se resisten a probarla», comentan sus maestras Nieves

Suárez y Montserrat Fernández, mientras van troceando y repartiendo la fruta. Tratan de ir probando nuevos sabores, pero en Infantil está prohibida la bollería y las golosinas, incluso en los cumpleaños, y nadie trae bocadillo, un hábito que no se mantiene en Primaria. El ritual de este desayuno tan saludable dura casi media hora y se convierte en un espacio de conversación pausada y de relajación.

Situaciones tan sencillas y cotidianas como esta van proliferando en muchos centros con el objeto de introducir la alimentación sana del *slow food* en las diversas comidas del día. Son momentos cotidianos de una gran riqueza en los que se comenta de dónde vienen los productos y cuáles se cocinan y cómo —a veces proceden del huerto de la propia escuela y los niños y niñas ayudan en la cocina o experimentan con alimentos en un taller—; en los que se siguen atentamente los rituales del corte y la mezcla, aflorando más de una sorpresa; en los que se descubren nuevos gustos y sabores del buen comer, que forma parte del buen vivir; y en los que, en un clima relajado, fluye la conversación. Y este pequeño espacio de socialización es muy poderoso, porque como decía Plutarco: «Nosotros no nos sentamos a la mesa para comer, sino para comer juntos». En las aulas y comedores escolares también hay que cuidar la ecología y la estética: nada de vasos y cubiertos de plástico de usar y tirar.

Amayuelas. Pueblo ecológico

Su origen se remonta a principios de los años 90 cuando un grupo de personas vinculadas al movimiento campesino y cultural de la comarca Tierra de Campos (Palencia) y comprometidos con la causa de un mundo rural vivo, deciden ponerse a trabajar en este pequeño pueblo con ánimo de devolverle la vida que tuvo, generando pequeñas actividades económicas, sociales y productivas, aprovechando los recursos locales ociosos y siendo a su vez muy respetuosos con el medio natural. En el desarrollo del proyecto hay dos hitos importantes: la construcción en 1999 de viviendas bioclimáticas que facilitan la incorporación definitiva de nuevos pobladores y en 2004 la creación de la primera Universidad Rural Pablo Freire (URPF).

Hoy existe la asociación CIFAES (Centro de Información y Formación en Actividades Económicas Sostenibles), URPF en Tierra de Campos, desde donde se articulan proyectos que apuestan por un desarrollo rural integral, sostenible y solidario. Sus miembros también pertenecen al movimiento internacional La Vía Campesina, que en el Estado español está formada por campesinos sin tierra y pequeños agricultores, y que se opone a las leyes impuestas por la Organización Mundial del Comercio (OMC).

Uno de sus dirigentes, Jerónimo Aguado, dice que «hay que volver al campo para abrazar la tierra». Por un lado, volver a la práctica «de la agricultura de nuestros antepasados, que no es la agricultura ecológica, ni siquiera la agroecología, es la agricultura campesina y local», para ponerla al servicio de los pueblos. Eso indica «el derecho de los pueblos a ser soberanos alimentariamente, ofreciendo alternativas al modelo neoliberal, que nos está colocando en una situación de suicidio colectivo». En Amayuelas, la vida transcurre más serenamente, de acuerdo con el ritmo de la naturaleza: todo es más próximo y se dispone de más tiempo de ocio y formación.

Desde CIFAES se han creado servicios comunitarios innovadores; se han aplicado otras formas de trabajar la tierra y con el ganado, con la producción de alimentos saludables; y se han abierto diferentes líneas de investigación: construcción con tierra, gestión integral de los recursos urbanos y el rescate de semillas y razas locales, frente al monopolio y la privatización de la biodiversidad que están imponiendo las transnacionales de la agroalimentación.

Y desde la Universidad Rural Pablo Freire, proyecto político —no partidista, pero no neutral— para la recuperación de la cultura rural y la transformación social, se organiza un plan docente a través de estas tres cátedras: agroecología en sistemas esteparios, construcción con tierra y dinamización rural en zonas deprimidas, con cursos monográficos, seminarios, investigaciones participativas y foros para el diálogo y la expresión de nuevas utopías. Una experiencia que muestra que se puede vivir más acorde con los ritmos de la naturaleza, donde el contacto con la proximidad garantiza un mejor aprovechamiento del tiempo de trabajo, ocio y formación.

Slow people. Tiempo y solidaridad

El germen de esta Asociación fue un grupo de amigos que, bajo el lema «Festina lente» («apresúrate despacio»), se mostraban preocupados por el ritmo acelerado que iban tomando sus vidas y por la velocidad de los impactos de una parte de la humanidad sobre la naturaleza. Ahora ha ido creciendo y abriéndose, y se estructura en forma de red a partir de pequeños núcleos descentralizados en cada territorio. «No podemos afirmar que seamos gente lenta —expresan—, pero sí que somos gente que quiere ir más lenta por la vida y que desea promover la desaceleración de los procesos de producción y consumo en nuestras sociedades.»

Esta red se concibe como un grupo de reflexión y apoyo mutuo donde se comparten logros, fracasos, ideas y consejos. Para formar parte de ella se toma el compromiso de reducir el consumo de recursos y la producción de desechos. En su página web se incluyen noticias, presentaciones, vídeos, dossieres, poesías y lecturas recomendadas. El libro de referencia es el de María Novo, una de las fundadoras y principales animadoras de la asociación, *Despacio, despacio... 20 razones para ir más lentos por la vida*, una incursión histórica y actual por los significados y usos del tiempo, y sobre algunas propuestas sobre el uso alternativo del tiempo desde la perspectiva de la lentitud. También en él se refiere a los objetivos de la asociación: «¿Quiere usted saber lo que perseguimos en *Slow People*? Pues, en primer lugar, no se quede muy apegado a la palabra “lentitud”, sino más bien recuerde que vivir lento es *vivir el ritmo apropiado en cada caso*. Procuramos ser más pausados, más consecuentes con la forma en que utilizamos nuestro tiempo, pero eso no excluye que, en algún momento, tengamos que pisar el acelerador. La cuestión está en saber qué es lo que domina y en no dejar que la prisa se instaure como forma de vida en nuestra cotidianidad» (Novo, 2010).

A modo de conclusión: cuestiones para el debate

1. *¿Qué tiempo requiere la educación que deseamos?* La pregunta encierra un gran nivel de complejidad y apela al necesario debate en torno a las finalidades y a los valores educativos que se priorizan, al concepto que se tiene de la calidad educativa, a la manera de organizar los contenidos o a la importancia que se da a los procesos y resultados. Por otra parte, la medida y percepción del tiempo es muy subjetiva: ¿Cuánto tiempo es mucho tiempo? ¿Cuál es el tiempo real de aprendizaje? Depende de otras muchas variables: ritmo y velocidad que se requiere para desarrollar proyectos e incorporar nuevas ideas, tiempo activo o pasivo, aprovechamiento, etc.

Pero hay dos premisas que en ningún caso pueden obviarse: el tiempo de la infancia y el de la juventud deben contemplarse en su totalidad, más allá de la jornada escolar (véase «Las pedagogías no institucionales»); y el tiempo no puede ser homogéneo para todo el alumnado, pues depende de sus ritmos y necesidades y de su contexto sociocultural y familiar. En este sentido, tan injusto puede ser fijar horarios distintos para los centros como mantener siempre una jornada homogénea para todos (véase en «Las pedagogías de la inclusión y la cooperación» la experiencia de Barbiana de la escuela a pleno tiempo). Y cabe plantearse una última cuestión que tiene que ver con la democracia participativa en la comunidad educativa: ¿De quién es el tiempo: quién lo fija y lo controla?

2. *Sobre la sobrecarga de contenidos y actividades.* Resulta paradójico a estas alturas que, tras tanta investigación y experiencia acumulada, exista aún tanta charlatanería por parte de expertos, tertulianos e incluso de algunos sectores docentes a la hora de sostener que para paliar el fracaso escolar y el llamado descenso del nivel educativo —afirmación discutible cuando no llanamente falsa— haya que mantener e incluso aumentar la carga curricular, algo que sucede tras la aprobación de cada nueva reforma educativa. ¿No existen suficientes evidencias de que lo que procede es modificar los esquemas de análisis

y detener la mirada en la selección de los contenidos básicos y relevantes y en los procesos para desarrollar las diversas inteligencias?

Por otra parte, hay centros que se apuntan a todo tipo de programas, proyectos e iniciativas tocados por la fiebre consumista y por el activismo descontrolado. ¿Es posible en estos casos cuidar debidamente los procesos de enseñanza y aprendizaje en todas sus fases, con los necesarios períodos de seguimiento, reflexión y formación docente? Esta dinámica del no parar ¿no afecta a la comunicación y a las relaciones entre el profesorado e incluso a su bienestar? ¿Tiene sentido, por poner un ejemplo, que los centros sigan organizando todas las fiestas del curso que poco varían año tras año y que consume energías que podrían concentrarse en otras actividades? ¿Y por qué hay centros que siguen ofreciendo a todos los alumnos actividades que fuera del ámbito escolar se organizan en mejores condiciones? Priorizar: esta es la clave.

3. *El riesgo de escolarizar la educación infantil.* La LOGSE, la reforma educativa aprobada en 1990, supuso un paso adelante para el período 0-6, al reconocerse como período autónomo con su propia filosofía, dinámica y características en contraste con el período preescolar de la época anterior. Ello le garantizaba un clima de trabajo sosegado y menos sujeto a las presiones para forzar el ritmo del aprendizaje e introducir precozmente determinados contenidos. Pero últimamente soplan vientos adversos, y el academicismo de la enseñanza superior se traslada a Primaria y llega hasta Infantil. Ahí están, a modo de ejemplo, las presiones para anticipar el aprendizaje de la lecto-escritura y los centros bilingües que introducen el inglés a los tres años, un modelo que resulta exitoso en algunos casos cuando la aplicación reúne una serie de requisitos, pero que genera muchas dudas cuando se extiende no tanto atendiendo a razones pedagógicas, sino a criterios de prestigio para captar más alumnos.

¿No debería pensarse la educación infantil como un espacio de juego, cuidado y socialización a semejanza de lo que ocurre en otros países centroeuropeos y nórdicos? ¿Y

no sería educativamente más saludable que el buen hacer de la educación infantil se extendiera a los niveles superiores, y no al revés?

4. *Más lentos, más rápidos.* A lo largo de este capítulo ya se ha insistido suficiente en que hay que adecuar el ritmo a cada situación. Depende de casos y también de fases del proceso de aprendizaje. Así, es evidente que para la consulta de información, la resolución de ciertos problemas o al iniciar un proyecto, las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) ofrecen sistemas de búsqueda rápidas que, por supuesto, no hay que desaprovechar. Ahora bien, en sucesivas fases del aprendizaje donde se requiere activar facultades psicológicas de orden superior y más complejas se precisan espacios tranquilos y prolongados de intercambio, conversación, debate y reflexión, donde convendría desengancharse de las máquinas.

Algo similar ocurre con la lectura: hay noticias que pueden leerse con suma rapidez y hay libros que requieren pausa, lentitud, concentración. Los ejemplos son numerosos y casi obvios. Lo mismo que respecto al uso, ventajas y servidumbres de las TIC: a veces estas conectan grandes ideas y refuerzan los colectivos, mientras en otros casos solo conectan banalidades y soledades.

5. *A vueltas con la evaluación.* En este capítulo se ha puesto ya de relieve el significado no siempre coincidente —y a veces nada, en absoluto— entre aprendizaje y evaluación —a no ser que se apliquen modalidades de carácter cualitativo y formativo—, así como la compleja necesidad de evaluar el proceso, más allá de los resultados, algo que en muchas ocasiones se aprecia a medio y muy largo plazo.

He aquí tres consideraciones más. Si en la evaluación intervienen componentes objetivos pero también subjetivos, ¿es lícito representarla con una sola cifra o con cualquier otra fórmula más modernizada que viene a representar lo mismo? Porque el proceso de aprendizaje se mueve en muchas direcciones y más que una fotografía fija es una secuencia cinematográfica continua.

En segundo lugar, la evaluación no debería convertirse en un ranking de clasificación de escuelas para fomentar

la competitividad, como se hace en algunos lugares, sino que ha de servir como un instrumento de conocimiento, corrección y mejora de todos y cada uno de los componentes del sistema educativo.

Y en tercer lugar, la evaluación, para que sea rigurosa y pueda mostrar lo que realmente saben los alumnos y cuál es la calidad de la escuela ha de tener un carácter holístico o sistémico, lo cual supone analizar de manera interrelacionada todas las piezas que conforman el sistema educativo: Administración, centro, profesorado, familias, otros profesionales y agentes sociales, etc.

6. *La difícil conquista de la desaceleración docente.* Muchos maestros comprometidos o sensibles a la educación lenta logran imprimir un ritmo sereno en sus aulas, pero resulta más complicado que se libren los biorritmos acelerados y de una tensión continua. ¿Es eso posible en los maestros y equipos docentes implicados cotidianamente con la innovación pedagógica y la transformación de la escuela y, más aún cuando tienen que defender la escuela pública de los recortes y otro tipo de amenazas? Por el contrario, logran instalarse en la desaceleración, sin proponérselo, aquellos profesores que siguen las rutinas más tradicionales y reacios a todo tipo de cambio. Paradojas de la profesión.
7. *La escuela no debe seguir el ritmo de la sociedad ni depender de sus múltiples demandas.* Hay análisis que demuestran que la institución escolar ha sido el furgón de cola de la sociedad al mostrarse muy refractaria y resistente a los procesos de cambio y transformación. Totalmente cierto. Pero al mismo tiempo —y esta es una de sus tantas contradicciones y paradojas— la escuela no puede estar sujeta al vaivén de las muchas demandas y presiones sociales, sobre todo porque la adquisición de un conocimiento sólido y profundo requiere tiempo; y porque se trata de un espacio con sus singularidades autónomas donde tiene que cuidar y proteger el acompañamiento de unos alumnos y alumnas que están en proceso de crecimiento y que, por encima de todo, deben recibir una formación integral (véase «Las pedagogías de las diversas inteligencias»).

Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2013). *rEDUvolution. Hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid: Narcea.
- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.
- Claxton, G. (1999). *Cerebro de liebre, mente de tortuga*. Barcelona: Urano.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- (2010). «Marcos del Torriello (Avilés). Emociones y saberes en el bosque, en el barrio y en el Congo». En: *Viaje por las escuelas de Asturias*. Madrid: Wolters Kluwer, Cuadernos de Pedagogía.
- Carbonell, J.; Tort, A. (2006). *La educación y su representación en los medios*. Madrid: Morata.
- Cuban, L. (1995): «The myth of failed school reform». *Education Week*, 1 de noviembre. Citado en Soll, L.; Fink, L.; Learn, L. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere*. Barcelona: Octaedro.
- Domènech, Francesc J. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Graó.
- El Martinet (2014). *Tot esdevé petit i gran*. Ripollet: El Martinet.
- Ferrière, A. (1971). *La escuela activa*. Madrid: Studium
- Freire, H. (2013). *¿Hiperactividad y déficit de atención? Otra forma de prevenir y abordar el problema*. Barcelona: RBA.
- Fromm, E. (1976). *Del tener al ser*. Barcelona: Paidós, 2007.
- Galeano, E. (2012). *Los hijos de los días*. Madrid: Siglo XXI.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata.
- Giner de los Ríos, F. (1905). «O educación, o exámenes». *Pedagogía universitaria* (pp. 115-134). Barcelona: M. Soler.
- Hargreaves, A; Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible*. Madrid: Morata.
- Holt, M. (2002). «It's Time to Start the Slow School Movement». *Slow Schooling*. En línea: <www.pdkintl.org/kappan/k0212hol.htm>
- Honoré, C. (2006). *Elogio de la lentitud*. Barcelona: RBA.
- (2008). *Bajo presión*. Barcelona: RBA.
- (2010). «Entrevista de Heike Freire». *Cuadernos de Pedagogía*, 440: 46-50.
- Innerarity, D. (2009). *El futuro y sus enemigos*. Barcelona: Paidós.
- (2013). Artículo en *El País*, 17 de agosto.

- Kohn, A. (2013). *El mito de los deberes*. Madrid: Kaleida.
- Latouche, S. (2009). *Pequeño tratado del decrecimiento sereno*. Barcelona: Icaria.
- (2012). *Hecho para tirar. La irracionalidad de la obsolescencia programada*. Barcelona: Octaedro.
- Latouche, S.; Harpagès, D. (2011). *La hora del decrecimiento*. Barcelona: Octaedro.
- L'Ecuyer, C. (2013). *Educuar en el asombro. ¿Cómo educar en un mundo frenético e hiperexigente?* Barcelona: Plataforma Actual.
- Malagón, A. (2013). Reportaje-entrevista de Borja Olaizola en *Correo*, 14 de enero.
- Marcuse, H. (1965). *El hombre unidimensional*. Barcelona: Ariel, 2010.
- Meireieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Melgarejo, X. (2013). *Gracias, Finlandia*. Barcelona: Plataforma Actual.
- Novo, M. (2010). *Despacio, despacio... 20 razones para ir más lentos por la vida*. Barcelona: Obelisco.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Barcelona: Acantilado.
- Palacios, J. (1978). *La cuestión escolar*. Barcelona: Laia.
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- Petrini, C. (2007). *Bueno, limpio y justo*. Madrid: Polifemo.
- Postman, N. (1990). *La desaparición de la infantesa*. Vic: Eumo (edición en inglés, 1982).
- Ritscher, P. (2013). *Escola slow. Pedagogia del quotidià*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Ridoux, N. (2009). *Menos es más. Introducción a la filosofía del decrecimiento*. Barcelona: Los libros del Lince.
- Rousseau, J. (1971). *Emilio, o De la educación*. Barcelona: Bruguera.
- Sansot, P. (2008). *Del buen uso de la lentitud*. Barcelona: Tusquets.
- Shor, J. B. (2006). *Nacidos para comprar: los nuevos consumidores infantiles*. Barcelona: Paidós.
- Stoll, L; Fink, D; Earl, L. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere*. Barcelona: Octaedro.
- Taibo, C. (2014). *¿Por qué el crecimiento? Un ensayo sobre la antesala del colapso*. Barcelona: Los libros del Lince.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Viveret, P. (2013). *La causa humana. Cómo hacer buen uso del fin de un mundo*. Barcelona: Icaria.
- Zavalloni, G. (2011). *La pedagogía del caracol. Por una escuela lenta y no violenta*. Barcelona: Graó.

La pedagogía sistémica

Siguiendo un camino...

No hace mucho, en una de las conversaciones que suelo mantener con grupos de familias, una madre me comentó que se sentía muy preocupada porque se daba cuenta de que cada vez limitaba más la autonomía de su hijo. Vista su preocupación, me interesé por el tema, sabiendo que esa preocupación tenía mucho sentido para ella y que representaba un inconveniente importante para el desarrollo de su hijo.

El caso era el siguiente. Cuando el niño tiene tan solo dos años —actualmente ya había cumplido los cinco— está con su familia y unos amigos en la montaña y, de repente, se dan cuenta de que ha desaparecido. Lo buscan por los alrededores y no aparece. Uno de los amigos presentes decide ir a buscarlo siguiendo el camino principal que se adentraba en el bosque. ¡Camina que caminarás, lo encuentra algunos kilómetros más allá! Un niño de dos años, haciendo esa larga distancia, sin dejar la senda... ¡Increíble!

Atónito, le digo a la madre: «¡Tu hijo siguió realmente el camino!». Ella me mira sorprendida y me dice: «¿Cómo lo sabes?», y me cuenta: «desde que empezó a hablar, su frase preferida, cuando se enoja conmigo, es: “¿mamá..., déjame hacer mi camino!”». La madre siempre pensó que esa frase no tenía sentido, y no le dio mayor importancia.

La conversación que sigue es muy interesante, y la madre no sale de su asombro: «¡Regálale una brújula!», le digo espontáneamente, y me comenta que es uno de sus juguetes preferidos, y que

todo el día está haciendo mapas de caminos para ir a la escuela, para moverse dentro de la casa...

A medida que sigue la conversación, todo se vuelve más y más interesante, hasta que le digo una frase que la impacta: «¿No me dirás que alguno de tus abuelos o bisabuelos fue marinero?». Me mira, en este caso sin salir de su asombro y algo enojada, y me dice: «Pero ¿y tú cómo lo sabes? ¡Mi bisabuelo se fue a las Filipinas, y hay otros familiares que han viajado por el mundo!».

¿Qué hace —pienso para mí— alguien que viaja durante días y días sin tener otra cosa que hacer?: ¡vislumbrar el horizonte sin que nada se interponga entre su mirada y el destino al que desea arribar!

Propongo una solución a la madre: prepárale una mochila de su edad, con la brújula, un catalejo, un libro de bitácora, unos lápices, mapas..., todo lo que necesita un explorador, y dile: «Vas a ser un gran investigador, un explorador fantástico; aquí tienes todo lo que necesita alguien que se dedica a esto, y mientras seas pequeño, sencillamente te vamos a acompañar para que lo puedas disfrutar». Asunto resuelto, el hijo confirma que lo que le mueve es lícito, que se le da un valor, que los padres lo aprueban y le apoyan, y que se ocupan de él. Él recupera la alegría, y desaparece la inquietud de los padres.

¿Adónde quiero ir a parar? Nada de lo que dice y hace un niño está equivocado; solo se trata de encontrarle el sentido. Somos los adultos los que tenemos que aprender a escuchar, comprender... lo que ellos traen con sus historias. Repetimos sobre todo lo que ya se dio en nuestro sistema familiar, y podemos hacer que eso sea una carga o que se convierta en una oportunidad, en un talento...

Y mucho de esto se trata en la pedagogía sistémica: construir narraciones sobre lo que nos ocurre en la vida; dar sentido, significado y dirección a lo que nos culpa profundamente, y, una vez en esa tesitura, seguir nuestro camino de realización y creatividad, tomar el permiso que nos corresponde y abrirnos a la multiplicidad de posibilidades que están a nuestra disposición desde el mismo momento en el que fuimos alumbrados a este mundo.

Carles Parellada Enrich

Antecedentes y referentes

Aromas y resonancias en la educación contemporánea

Los nutrientes que impregnan o que guardan alguna relación con la pedagogía sistémica en el transcurso de la historia de la educación son numerosos y de diverso calado. Sin ánimo de exhaustividad, vamos a señalar algunos que tienen que ver con los conceptos y atributos más emblemáticos de la pedagogía que nos ocupa. Como referente más remoto es ineludible incluir la aportación de Sócrates sobre el aula como espacio de diálogo y conversación permanente: la conversación es lo que me permite comprender lo que el otro trae, no tanto lo que yo apporto. No se puede obviar la intuición clave de Rousseau sobre la singularidad de la infancia como período autónomo diferenciado de la vida adulta que requiere una intervención específica e intensa: una auténtica revolución tal como se comenta en otros capítulos (véanse «Las pedagogías libres no directivas» y «La pedagogía lenta, serena y sostenible»). O los esfuerzos de Pestalozzi, plasmados en «Cómo Gertrudis enseña a sus hijos», para encontrar los principios naturales que rigen el funcionamiento de la mente humana y el proceso de conocimiento.

A partir del movimiento de la Escuela Nueva, las intuiciones iniciales sobre los intereses, necesidades y procesos de desarrollo de la infancia van adquiriendo más consistencia teórica y científica, con propuestas metodológicas que aún hoy, con sus correspondientes adaptaciones, siguen vigentes. Este es el caso, por ejemplo, de A. Ferrière y sus estudios y propuestas sobre la conciencia colectiva y el sentido de pertenencia a una colectividad; y sobre la importancia de la jerarquía, el liderazgo y la distribución de tareas en la comunidad. De L. N. Tolstoi, para quien el elemento educativo central del proceso de enseñanza radica en el amor del maestro hacia el alumno. De Montessori, que avanza en el estudio científico de la infancia con aportaciones extraídas de la psicología, la biología y la medicina. De Decroly, con el principio de globalización de la enseñanza. De Dewey, sobre el lugar del lenguaje y la comunicación a la hora de forjar una inteligencia comunitaria trufada

de conocimientos y emociones. De Neill, con su visión radical de la libertad infantil (véase «Las pedagogías libres no directivas»). De J. Korczac, cuya obra educativa al servicio de los niños y niñas desfavorecidas estuvo presidida por una profunda confianza, respeto y amor por la infancia —en el campo de exterminio de Teblinka, donde murió, se encuentra esta inscripción: «Janusz Korczac (Henryk Goldszmit) y sus niños»—. De Freire, que concibe la educación emancipadora como un acto de amor. De C. Freinet, entre cuyas técnicas de su Escuela Moderna, cabe destacar la asamblea, que se organiza a partir de las críticas, las felicitaciones y las propuestas.

O por último, de C. Rogers, uno de los representantes más genuinos la enseñanza no directiva centrada en el estudiante, que recurre al método terapéutico: el terapeuta no es el agente del cambio, no es el que lo dirige, sino que se limita a facilitar-lo e introduce el concepto de disponibilidad en la relación pedagógica, entendido como un acompañamiento y una presencia intensa de escucha y empatía que le permite al educador conectar con los pensamientos y afectos de los alumnos, hacia quienes muestra una actitud de profundo respeto, sin ponerles límites a su libertad de expresión (Palacios, 1978).

Este poso pedagógico, centrado siempre en la libertad y actividad del alumno, en una escuela pegada a la vida, en un aprendizaje con sentido y en un escrupuloso respeto a los derechos de la infancia, se enriquece con otro referente más cercano y reivindicado por la pedagogía sistémica: el constructivismo, siguiendo los procesos del desarrollo evolutivo de Piaget y del socioconstructivismo de Vygotski, que le imprime una dimensión social: el desarrollo de cada niño o niña hay que entenderlo en su contexto social. La aportación de Piaget significa un punto de inflexión en el estudio científico de la infancia, por la rigurosa y detallada comprensión de las estructuras cognitivas, sobre todo a partir de la interacción del niño con el mundo exterior; aunque una de sus carencias más llamativas es el olvido de las vivencias emocionales.

El constructivismo da un paso más en relación con el movimiento de la Escuela Nueva y otras propuestas pedagógicas anteriores al ocuparse, no ya de qué se enseña, sino de cómo aprenden los alumnos; para ello recurre a las ideas o conoci-

mientos previos de estos y a las nociones de funcionalidad, significatividad y coherencia interna, entre otras. El constructivismo piagetiano, de gran arraigo en las últimas décadas del pasado siglo, ha tenido diversas derivaciones —y más de una deriva tecnocrática e instrumental—. Entre las iniciativas más exitosas cabe citar el desaparecido colectivo catalán de Pedagogía Operatoria, liderado por Montserrat Moreno y Genoveva Sastre, y el grupo andaluz Investigación en la Escuela, liderado en sus orígenes por Pedro Cañal y Rafael Porlán, del cual han salido diversos subgrupos. Ambos colectivos cuentan con una sólida producción teórica —una buena parte de la misma se ha publicado—, con sus pertinentes aplicaciones en los diversos niveles educativos.

Hay otras aportaciones educativas actuales que mantienen puntos de contacto con la pedagogía sistémica. Señalemos solo un par de ellas a modo de colofón. La pedagogía de la diferencia sexual, una teoría y una práctica que pone el énfasis en el reconocimiento de la madre como primera maestra, la autoridad y la libertad femenina, el deseo, la escucha, la mediación, el intenso intercambio a la hora de dar y recibir, y en las relaciones —a partir de sí mismas— para construir la propia identidad y subjetividad. Esta perspectiva feminista, que nace del reconocimiento del saber de las mujeres, cuenta en su haber con diversos textos publicados —como el precioso libro de Diotima, *El perfume de la maestra* (2002)—, ofertas formativas y espacios de debate. Por otra parte, cabe destacar el Programa Filosofía para Niños de M. Lipman, que desde hace algunos años se experimenta en diversas comunidades autónomas y que dispone de materiales de lectura para que niños y niñas, desde la educación infantil, empiecen a conversar, a hacerse preguntas y a pensar. Entre los muchos temas que se tratan, se incluye el de la identidad: quién era y qué era lo que formaba parte de ella —se refiere a la protagonista de la novela *Pimi*—, y qué llevamos de nuestra familia en nuestro cuerpo, qué forma nuestro yo; propuesta que se ha plasmado en la película *Solo es el principio*, de Jean-Pierre Pozzi y Pierre Barouquier, donde se reproducen cantidad de hermosos y jugosos diálogos, que no tienen desperdicio, con niños de tres y cuatro años.

Las aportaciones de la ciencia y otros referentes actuales

Si en el apartado anterior hablábamos de resonancias o puntos de contacto, en este nos centramos directamente en las influencias y referentes constitutivos que definen el ADN de la pedagogía sistémica. La más emblemática es la de la *neurociencia*. El estudio biológico del cerebro ha revolucionado la ciencia, superando viejas concepciones deterministas y racionalistas, y acercándola más a la vida cotidiana y a sus necesidades. Las múltiples y prolongadas investigaciones —la neurociencia es un pozo sin fondo— hace impredecible averiguar hasta dónde llegarán los hallazgos sobre la comprensión de los comportamientos e interacciones humanas. Una de las claves ha sido compensar e integrar el estudio y la centralidad del hemisferio cerebral izquierdo, relacionado con lo más concreto y racional, con la investigación sobre el hemisferio derecho, donde se perciben imágenes y abstracciones más sutiles, que tiene que ver con el inconsciente y con la emociones, y que nos pone en contacto con realidades no visibles.

Una de las investigaciones recientes de mayor calado es la de B. H. Lipton (2010), que llegó a la conclusión de que la parte más importante de la célula no es el núcleo, como se había pensado hasta entonces, sino la membrana —se quita el núcleo a la célula y continúa viviendo durante un tiempo; se toca la membrana y se muere inmediatamente—, que es la que permite generar los intercambios para la supervivencia. «Esto nos induce a trabajar para generar una buena interacción dentro del aula y la escuela, con el sistema familiar, con la comunidad de maestros. Ahora estamos viendo cómo generamos membranas que permiten la comunicación, y la relación que acompaña a las personas en su desarrollo» (Parellada, 2014).

Desde una perspectiva complementaria cabe subrayar también las aportaciones de la *física cuántica*, que contempla los fenómenos desde el punto de vista de la conectividad y la totalidad. «Los físicos de vanguardia tienen pruebas de que las emisiones de partículas subatómicas por parte de los seres vivos, incluidos los seres humanos, son altamente coherentes, lo cual sugiere que nuestra propia constitución subatómica consiste en partículas que existen solo como colectividad, imposi-

bles de distinguir unas de otras» (L. McTaggart, 2011). Asimismo, estudian el flujo de energía que circula entre los seres vivos y su entorno, en una constante transferencia de información que vibra simultáneamente a través del cuerpo y del cerebro. Todo se conecta en un tejido invisible, tanto a nivel individual como colectivo, de nuestro pensamiento y de nuestro sentir.

Otro referente constitutivo de la pedagogía sistémica es la *teoría de sistemas*, que ha tenido diversos orígenes y derivaciones. Surge de la biología —Bertalanffy lo formaliza como ciencia en 1986— y se extiende a otras disciplinas. En la ecología y en el desarrollo sostenible se visualiza muy claramente la concepción holística bajo la que se aborda la interrelación de fenómenos para garantizar un equilibrio. En todo sistema existen un conjunto de elementos que interactúan dinámicamente entre ellos; cada elemento se puede estudiar por separado, pero solo adquieren significado en la medida que forman parte del conjunto. Hay tres leyes que lo regulan:

- ley de la totalidad: el todo es mayor que la suma de las partes;
- ley de la circularidad: no hay una relación de causa/efecto entre los miembros de un sistema, sino que causas y efectos se dan de una forma múltiple;
- ley de la equifinalidad: se puede llegar a una meta desde distintos puntos de partida; es decir, que un mismo efecto puede ser el resultado de distintas causas.

Una de las aportaciones más relevantes del pensamiento sistémico es que, a diferencia del pensamiento lógico-lineal basado en el dualismo entre causa y efecto y en el estudio focalizado solo en una parte de donde se infiere una solución, plantea el abordaje de todos y cada uno de los elementos en su conjunto y en relación con el entorno. Por su parte, el científico chileno Humberto Maturana (2003) define los sistemas como unidades complejas que disponen de una organización (relación entre los diferentes componentes) y una estructura (conformación especial de estas unidades de acción conjunta). Maturana sostiene que los sistemas humanos son autopoieticos: pueden autorregularse y, en caso de heridas o trastornos,

pueden conseguir un nuevo equilibrio que sostenga la organización. Se trata de una aportación que amplió con el desarrollo del lenguaje, siempre vinculado a la conversación amorosa, que él denomina «lenguajear». «El lenguaje nos permitió realizar un salto cuántico en el desarrollo de la especie. Y el amor es lo que nos ha hecho tan plásticos y creativos, puesto que al garantizar la supervivencia emocional, nos ha permitido explorar los misterios de lo desconocido» (Parellada, 2011).

Más adelante, veremos ejemplos de los efectos y consecuencias cuando a un miembro del sistema le ocurre algo o se produce algún tipo de disfunción. En la teoría de sistemas, todos los agentes y piezas deben encajar. Y esto sirve tanto para las realidades micro (el aula o el centro) como para las macro (sistema educativo, político o económico). La literatura sobre las reformas educativas explica que una de las razones más evidentes de su fracaso es que las piezas del rompecabezas no encajan, o bien porque algunas están oxidadas o porque otras están fuera de juego.

La perspectiva de la complejidad, que en parte se deriva de cuanto se viene exponiendo, también se toma en consideración en la pedagogía sistémica. De ella se toman estos tres principios estrechamente interrelacionados:

- a) La diversidad. El descubrimiento de la función estratégica y vital de la membrana ha introducido diversidad y complejidad en todos los ámbitos vitales e institucionales. «Cuando en un aula no se vive con aceptación el hecho de que los alumnos sean diversos, sea en su forma de actuar, de relacionarse, de aprender, etc., eso va a tener consecuencias importantes, puesto que las exclusiones estarán servidas en bandeja» (Parellada, 2011).
- b) Autoorganización. La autonomía para el desarrollo de las personas, organizaciones y proyectos solo es posible a partir de la existencia de ciertos márgenes de libertad.
- c) Cooperación. La condición de seres sociales abre un amplio abanico de posibilidades de solidaridad y cooperación que, para aprovecharlas y optimizarlas, hay que vencer el lastre del individualismo y la competencia, lamentablemente también muy arraigados. Una de las mi-

radas más lúcidas sobre la complejidad actual nos la ha regalado Edgar Morin, especialmente en *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Morin, 2002) (véase «Las pedagogías de las diversas inteligencias»).

Otro componente emparentado con el universo sistémico se da en la teoría de la comunicación de la Escuela de Palo Alto, cuyo representante más distinguido es Paul Watzlawick (1974). Se trata de una perspectiva interpretativa de lo simbólico, con puntos de contacto con la teoría de sistemas, donde la comunicación, base de toda relación social, funciona como un conjunto de elementos en interacción en donde la modificación de uno de ellos afecta las relaciones entre todos los elementos. Cabe subrayar la distinción que se establece entre la comunicación verbal (se limita al lenguaje de las palabras, a lo que se dice) y la comunicación digital (incluye todo lo relacionado con el lenguaje no verbal: gestos, tonos de voz, miradas, silencios...) sobre lo que se quiere decir, algo que conecta con la noción de currículum oculto.

Otra dimensión que se incorpora es la procedente del *psicoanálisis* y, más específicamente, de la terapia familiar sistémica. El freudismo tuvo el mérito de demostrar que la razón no es el único regulador de la conducta humana y que no es posible deslindar los pensamientos de los sentimientos y deseos inconscientes. Por otra parte, el psicoanálisis y la psicoterapia tradicional se ocupaban de diagnosticar el origen de nuestros males, sobre todo individuales.

La terapia familiar sistémica definida por Bert Hellinger, el fundador y teórico de la pedagogía sistémica, da un triple paso: se abre a lo colectivo y al contexto; trata de ordenar la compleja mezcla de sensaciones inconscientes, vínculos ocultos y experiencias internas para una mejor comprensión para averiguar los porqués de lo que nos ocurre; y brinda una ayuda mediante una conversación donde se visualizan y se ordenan informaciones especialmente del ámbito familiar. Se desarrollan habilidades de empatía hacia la familia y los hijos; se activa la escucha, respeto y aceptación del otro, y se reformulan y aceptan situaciones desconocidas o negadas, siempre con el objeto de mejorar las capacidades de ayuda mutua, las relaciones y nues-

tras vidas. Siguiendo el discurso hellingeriano, la mayoría de los problemas se desarrollan allá donde nosotros permanecemos atados en el amor que nace del vínculo. Y la mayoría de soluciones son un desprendernos de personas vinculadas con nosotros, de su destino y de aquello que otros tienen que asumir como responsabilidad. «La misma agua que nos sacia y nos ahoga, nos sostiene y nos sepulta» (Hellinger, 2001).

Dentro de esta tesitura, y como reacción al largo predominio del lenguaje verbal y del pensamiento logicomatemático, el universo sistémico se acerca también al planteamiento de Gardner y su propuesta de las inteligencias múltiples (véase «Las pedagogías de las diversas inteligencias»), con un apego especial a la inteligencia emocional. Pero no solo eso. No puede olvidarse, por ejemplo, la toma de conciencia sobre el cuerpo, sobre todo a partir de la teoría y la práctica psicomotriz de Aucouturier (1983), tanto en su vertiente preventiva como educativa.

Por último, un par de anotaciones sociológicas. Z. Bauman (2005) utiliza la metáfora de la sociedad líquida: «Surfeamos en las olas de una sociedad líquida siempre y cambiante e incierta» para mostrar la precariedad y fragilidad de los vínculos humanos en una sociedad marcadamente individualista: la celeridad genera inseguridad y confusión; como contrapartida, sugiere la formación de identidades flexibles y versátiles capaces de hacer frente a las distintas mutaciones a las que el sujeto se enfrenta a lo largo de la vida. Y R. Sennet investiga el desarrollo de la autoestima en una sociedad desigual y su equilibrio en el sentimiento hacia los demás y cómo el respeto mutuo puede lograr forjar vínculos por encima de la brecha y de la desigualdad: «Con la falta de respeto no se insulta a la persona, pero tampoco se le concede reconocimiento; simplemente no se la ve como un ser humano integral cuya presencia importa» (Sennet, 2003).

El eje germano-mexicano-catalán-español

La génesis y desarrollo de la pedagogía sistémica tiene lugar en estos tres países, por este mismo orden: Alemania, México y Cataluña, con algún conato inicial y extensiones a otros puntos de España. La persona que inventa y da cuerpo teórico

a la pedagogía sistémica, la gran referencia citada a diestro y siniestro, es Bert Hellinger, pedagogo y terapeuta con una amplia formación psicoanalítica, filosófica y científica. Su pensamiento tiene amplias y poderosas resonancias en las voces de sus seguidores que se incluyen a continuación.

A principios de los años ochenta desarrolló el método de las constelaciones familiares, que más adelante aplica al ámbito educativo, a partir de unas leyes que actúan en los grupos humanos: los «órdenes del amor», que tratan de reducir el desorden de los sistemas para que sean más eficaces y funcionales. Estos, como alguna otra de sus múltiples aportaciones, se comentan en el apartado siguiente. Diferentes maestros, pedagogos y terapeutas aplicaron los «órdenes del amor» en el ámbito educativo alemán, destacando el trabajo llevado a cabo por Marianne Franke.

El segundo acto sistémico tiene lugar en México en el año 1999, y lo protagonizan la pedagoga Angélica Olvera y Alfonso Malpica, responsable este del Centro Doctor Emilio Cárdenas (CUDEC) en México, donde acuñan por vez primera la denominación «pedagogía sistémica desde el enfoque de B. Hellinger», que aplican a su centro, de larga tradición innovadora, con unos 5.000 alumnos de las diversas etapas educativas: desde Infantil hasta la universidad, además de crear una diplomatura y un Máster en Pedagogía Sistémica en el marco de la universidad.

Y el tercer acto se inicia en Madrid en el año 2005, cuando Amparo Pastor organiza la primera diplomatura española, aunque poco tiempo después, en la Comunidad Autónoma de Cataluña, bajo el liderazgo de Carles Parellada y Mercè Traveset, se va tejiendo una sólida red y se convierte en el principal referente, aunque también se va implantando en otras comunidades autónomas (Traveset, 2007).

Señas comunes de identidad

Los conceptos nucleares relacionados con la pedagogía sistémica y con el entorno escolar y familiar son, como mínimo, tantos como días tiene febrero: amor, autoconocimiento,

bienestar, biografía, complejidad, comunidad, conectividad, confianza, contextos creativos, cooperación, dar, desorden, emociones, generaciones, holístico, identidad, inconsciente, liderazgo, multidimensional, orden, pertenencia, raíces, relaciones, respeto, sistema, valores, vida y vínculos. En las páginas que siguen se van desgranando y situando.

Una nueva mirada para comprender qué ocurre dentro del aula y con las familias

Este es el objetivo básico de esta pedagogía, que trata de dar respuesta a cuestiones educativas que siempre han preocupado introduciendo nuevos elementos y marcos de interpretación que ponen el foco en preguntas como estas: ¿Cómo trabajamos las raíces? ¿Qué tipo de vínculos —los que se perciben enseguida porque flotan en la superficie y los que están ocultos porque habitan en el fondo— se establecen en las interacciones entre todos los agentes educativos? ¿De qué manera emergen emociones y valores como la confianza, el respeto, la acogida, el agradecimiento y la admiración? ¿Cómo se logra que los alumnos vayan creciendo en todas las direcciones? ¿Cómo se gestionan las relaciones con las familias? O ¿de qué manera la educación piensa, se acerca y aprende de la vida? «La realidad que vivimos en una parte está basada en las experiencias que hemos vivido, pero otra buena parte depende de las imágenes o representaciones que hemos construido. Por tanto, es básico identificar nuestras imágenes, nuestras representaciones de un hecho que, con frecuencia, circulan por el laberinto» (Traveset, 2014).

La pedagogía sistémica es, al mismo tiempo, una perspectiva teórica, una metodología de los vínculos que viaja en varias direcciones que permite al profesorado pensar la realidad como un todo, como un ecosistema vinculado con otros sistemas: familiar, social, cultural, histórico... Es también una pedagogía que da tiempo al tiempo, que se reconcilia con el kairós para que las vivencias fluyan lenta y poderosamente.

Por otro lado, la pedagogía sistémica es muy sensible respecto a estos dos principios básicos: la inclusión —los sistémicos utilizan la metáfora de la escuela como la plaza de todos—

y la diversidad —la condición más preciada para garantizar la paz en la escuela y en la sociedad—. En este viaje sistémico, donde se exploran las raíces, está siempre muy presente la biografía: en las aulas se abren muchas ventanas para que fluyan la cotidianidad y las historias personales que ponen palabras a situaciones felices o infelices, y que desentrañan muchos porqués, favoreciendo el autoconocimiento (quién soy, cómo soy, de dónde soy...). Historias que se reconstruyen y enriquecen con otras biografías compartidas en el aula, que ayudan a gestionar emociones, al tiempo que se va trabando una historia común. Se trata, en definitiva de un cambio de mirada —¡basta de llenar las cabezas con más y más informaciones desde la óptica unidimensional de la racionalidad!—, de que los profesores hagan como los investigadores científicos, que aprenden a mirar más allá de lo evidente. Marcel Proust lo expresa con especial precisión: «El verdadero viaje de descubrimiento no consiste en buscar nuevos paisajes, sino en mirar con ojos nuevos».

Multidimensionalidad e inteligencia transgeneracional

La visión sintética y multidimensional, con especial atención a las raíces de las personas, tiene que ver con todo aquello que le puede ayudar a desplegar sus alas —«sin raíces no hay alas» es una expresión muy sistémica—, así como acceder al vasto mundo de los conocimientos y las emociones. Las raíces proporcionan nutrientes, fuerza y esperanza sobre la manera como los antepasados han resuelto sus asuntos, y también muestra los errores que cometieron para no repetirlos (Parella y Traveset, 2014).

Cada generación atesora unas características y potencialidades y debilidades distintas en función de cómo se situaron y vivieron su tiempo histórico: la generación sistémica no es la que corresponde al año de nacimiento, sino que a esta fecha hay que añadir quince años más. Así, se habla de la generación de los cuarenta, de los cincuenta..., de los noventa y de la más reciente: la de los cien, correspondiente a los que cumplen quince años en la segunda década del presente siglo. Dentro de este paradigma sistémico se manejan cuatro dimensiones

o inteligencias transgeneracionales: la intrageneracional, la nuestra, entre iguales; la intergeneracional: la anterior, padres e hijos; la transgeneracional: las generaciones anteriores, y la intrapsíquica, que apela a los sentimientos de uno mismo. El cultivo de estas inteligencias, aparte de proporcionar un conocimiento sobre las afinidades o discrepancias con otras personas, proporciona un contexto de relación más amable, sutil y eficaz. Las raíces van asociadas a los vínculos. Son las arterias por donde circula toda la información, las emociones y las creencias, formando una malla que nos sostiene, nos ayuda a ubicarnos, nos proporciona seguridad y confianza, y nos ayuda a conectarnos con otros sistemas. «Los vínculos son el tejido que une a los miembros de un sistema humano y la materia prima de los vínculos es el amor. El amor que nace del vínculo es una fuerza profunda que actúa inconscientemente y que une a todas las personas que forman parte de un sistema relacional tanto si están vivos como si están muertos; actúa siempre, tanto si los reconocemos como si no, tanto si nos gusta, como si no es de nuestro agrado» (Traveset, 2007). El amor, he aquí otra palabra muy sistémica. A Carles Parellada le gusta repetir la expresión de Maturana: «El amor es el reconocimiento del otro como legítimo otro en relación con uno». Y los vínculos del amor, sean familiares, afectivos o cognitivos, impregnan toda suerte de relaciones que se establecen entre los diversos agentes de la comunidad educativa

Los órdenes del amor

Hellinger, cuando en su trabajo de terapia familiar analiza qué ocurre en las dinámicas de los contextos, empieza a desarrollar la mirada sistémica en las constelaciones familiares basándose en la observación de unas leyes que operan en los distintos sistemas humanos y que él llamó órdenes del amor. Estos tratan de garantizar el equilibrio y el buen funcionamiento de cualquier organización o institución —también la escolar—. Para ello se requiere que cada persona ocupe el lugar y cumpla la función que tiene asignada, atendiendo a la antigüedad, a la jerarquía u a otros criterios de capacidad e idoneidad: solo de esta manera se evitarán desórdenes y dis-

funciones que puedan alterar, parcial o totalmente, la dinámica del sistema. Estos son los tres órdenes del amor:

- a) *Pertenencia*. Se trata de lograr que todos los miembros de la comunidad educativa (alumnado, profesorado y familia) sean conscientes de los valores colectivos y sientan realmente que forman parte de una comunidad mediante lazos y vínculos sólidos y duraderos, y no meramente ocasionales, en función de un acontecimiento puntual, y que reconozcan que esto es algo importante en sus vidas.
- b) *Dar y tomar*. También aquí conviene mantener un sano equilibrio, evitando los excesos activistas por parte de los docentes que están instalados en la filosofía del dar y dar sin parar, que a la larga pasan factura, pues se generan conflictos que, con frecuencia, se descubren más tarde. Se requieren pausas y contrapartidas compensatorias para estar dispuestos a recibir, para que emerjan los reconocimientos y agradecimientos y para recuperar las sintonías entre todos los actores. Cuando se alteran estos órdenes llega el malestar en forma de conflictos, malestares y frustraciones abiertas y detectadas al momento, o bien en forma de conflicto, ruido o sensaciones subterráneas.
- c) *Jerarquía y función*. Los centros educativos tienen que entender que existen jerarquías atendiendo a las distintas funciones y responsabilidades, algo que no casa con algunas tradiciones democráticas reacias al orden jerárquico y partidarias de compartir, al mismo tiempo o en períodos distintos, todas las tareas. La pedagogía sistémica no defiende la división funcional por razones de mayor o menor importancia, sino por criterios de responsabilidad y en razón de una estructura de consecución de objetivos y tareas.

La familia primero

Primero van los padres, luego los niños y después los maestros. Este es el orden sistémico a partir del que se organiza y dignifica el sistema escolar. Este reconocimiento especial a las familias es triple: porque son los principales educadores

de la educación de sus hijos, porque los educan de la mejor forma que saben, porque hay que darles las gracias por la confianza que depositan en la escuela y porque dan trabajo a los profesores. «Cualquier maestro que se considere mejor que los padres ya ha perdido. Un niño quiere a sus padres sean como sean, y no al maestro. Primero quiere a sus padres, después al maestro si este logra apreciar y respetar a sus padres» (Traveset, 2011). De ahí se deriva la prioridad educativa de establecer puentes de confianza con las familias, porque, entre otras cosas, constituye también un factor determinante del éxito escolar del alumno.

Desde el paradigma sistémico se hacen estas preguntas: ¿Qué tipo de membrana genera la escuela para que se pueda dar esta confianza?, ¿qué tipo de compromisos y actitudes se deben desarrollar para que esto sea posible? Los padres, por otra parte, tienen que ocupar su lugar y hacer solo de padres, no de amigos y colegas de sus hijos con quienes establecen complicidades, les cuentan todo tipo de problemas y, como consecuencia, les transfieren angustias, cargas y responsabilidades que en absoluto deben compartir. E, inversamente, también los hijos deben ocupar su orden jerárquico, pues sucede que, con frecuencia, cuando hacen de padres les llegan a dar órdenes y toman actitudes autoritarias y arrogantes que bordean o derivan en el maltrato.

Con el objetivo de mejorar el clima de confianza y el sentido de pertenencia de las familias al centro, se proponen diversas estrategias y recursos: procesos de acogida, seguimiento y despedida, cuidar con mimo especial las entradas y salidas del colegio —la puerta no puede ser una frontera, sino una membrana—, diario de clase, espacio específico para las familias dentro del centro, colaboración en las aulas y en la escuela... Y el profesorado tiene que desarrollar una serie de actitudes y competencias para crear esos puentes de confianza y respeto con las familias, que tienen que ver, por ejemplo, con el dominio del lenguaje analógico y la capacidad de escucha; no solo el contenido estricto de las palabras, sino los otros elementos relativos a la intencionalidad del lenguaje, como el tono de voz, la postura corporal, la gestualidad y la mirada; o bien con la contextualización —en el contexto se

encuentra la información relevante de lo que sucede en una situación determinada— para conocer los movimientos de la familia (inmigración, cambios de domicilio) y las historias familiares (asuntos trágicos sin resolverse u otros episodios que han dejado marcas imborrables).

El centro como espacio total de comunicación

Todos los miembros de la comunidad educativa (familia, alumnado, profesorado, personal no docente, otros profesionales...) forman parte de un todo holístico o sistémico, de una red de vínculos y relación donde la acción de un miembro reierte positiva o negativamente en el conjunto. En esta compleja comunidad de aprendizaje se están contextualizando continuamente situaciones y ordenando informaciones de orígenes distintos, tratando de discriminar lo más significativo. «Necesitamos estar viendo todo el tiempo que lo que los alumnos y alumnas nos muestran con su forma de estar y actuar en el aula, cuando se manifiesta una alteración, es tan solo la punta de un iceberg de la expresión de un malestar, que se genera en una dimensión distinta a la que solemos identificar en el síntoma» (Parellada, 2012).

En este sentido, el profesorado ha de dominar, como se decía antes, las claves del lenguaje analógico y del currículum escolar oculto, y ser sensible a reconocer las dinámicas ocultas del alumnado, focalizando la mirada hacia donde él mira, casi siempre de una forma inconsciente y amorosa. «Se trata de encontrar maneras, por ejemplo, para que un niño o una niña puedan expresar lo que les ocurre o lo que sienten cuando su padre está enfermo o cuando acaba de producirse una ruptura conyugal, con todos los sentimientos de infelicidad que se generan, y la fragilidad que ello comporta» (Parellada, 2014). O cuando se enfrentan con distintas situaciones relacionadas con la muerte que suscitan emociones muy intensas.

Respecto a los vínculos entre los alumnos, hay que tener en cuenta que todos son, al mismo tiempo, diferentes e iguales: todos ocupan un lugar en la misma escala jerárquica. Y cuando se rompe este orden funcional del amor porque alguien se coloca en una posición de poder superior, se suceden los abu-

sos y exclusiones, además de otros conflictos y desórdenes. Por último, cabe referirse a los vínculos que se establecen entre el alumnado y el aprendizaje de los diversos contenidos: cómo se activa la estructura de la membrana para crear interacciones que den sentido al aprendizaje, para establecer conexiones entre los distintos saberes de forma transversal e interdisciplinar y para que la adquisición del conocimiento conlleve una disposición emocional.

El equipo docente, «cómo nos miramos y cómo nos hablamos»

Hay centros donde circula mucha información pero existe escasa comunicación. En otros centros, debido a la cantidad de proyectos en los que están involucrados, solo disponen de tiempo para hablar de cómo se concretan los contenidos y actividades de esos proyectos, además de otras urgencias cotidianas y organizativas. Y poco más.

La pedagogía sistémica trata de corregir estas carencias y disfunciones, cuidando tanto los contenidos como las relaciones. En las reuniones se habla también de cómo se sienten los docentes hablando y haciendo lo que hacen. Una vez más hay que destacar el lugar del currículo oculto: todo aquello que circula por debajo de las mesas y no se percibe o no se explicita. ¿Cómo nos miramos: lo hacemos con buenos ojos? ¿Cómo nos hablamos: tenemos tiempo y disponibilidad para comunicarnos? ¿Cómo establecemos complicidades entre nosotros y nos cuidamos? ¿Hay lugar para los reconocimientos, las felicitaciones y los agradecimientos? ¿Cómo se aborda un problema: le damos vueltas y más vueltas y lo hacemos más grande o, por el contrario, buscamos soluciones que, además, en otros momentos han sido exitosas? ¿Qué es lo que nos fortalece y nos debilita?

Se considera que el líder sistémico —tanto el equipo directivo como el maestro son considerados como líderes— ha de estar comprometido en procurar desvelar estos interrogantes y hacerse continuamente nuevas preguntas; ha de ser capaz de leer los contextos por donde se mueven las miradas multidimensionales de sus colegas, alumnos, padres y madres; ha de saber establecer conexiones respetuosas y amorosas; y ha

de proporcionar la ayuda y el acompañamiento adecuado sin caer en la sobreprotección, además de no olvidar la función que le corresponde dentro del orden jerárquico.

La autoridad docente, que se distingue de todo poder y autoritarismo, conlleva una relación desigual y una distancia jerárquica con el alumno que no hay que confundir con frialdad o distancia emocional: se puede estar muy cerca del alumno, pero desde el lugar y la función profesional que le corresponde. Lo que no cabe en este tipo de relación son las muestras de colegismo y la imagen del maestro amigo o compañero. Y por supuesto, tampoco puede asumir el rol de los padres desautorizando su papel educativo prioritario en la educación de sus hijos; tampoco los padres pueden invadir las competencias y funciones del profesorado.

Uno de los retos de los equipos docentes para fortalecer su cohesión y eficacia es el lograr que la distribución de tareas se realice de acuerdo con las características, atributos y potencialidades que se otorgan a cada generación, como ya se ha comentado de la inteligencia transgeneracional.

Experiencias

La red de pedagogía sistémica

El curso 2005/06 inicia en el Instituto Gestalt de Barcelona la formación en pedagogía sistémica, con las aportaciones de Angélica Olvera, del CUDEC de México, y la coordinación de Mercè Travesset y Carles Parellada, vinculados a los equipos de formadores del ICE (Institut de Ciències de l'Educació) de la UAB (Universitat Autònoma de Barcelona). La creación inicial de un equipo de pedagogía sistémica dentro de este organismo, con la participación de formadores y profesionales de la educación que estaban experimentando la aplicación y extensión de esta pedagogía, crece de tal modo que pronto se ve la necesidad de ampliarlo y diversificarlo. Dentro de este proceso nace Connexions (Projectes de Formació Sistèmica), una asociación sin ánimo de lucro, creada por Mercè Travesset y Carles Parellada, que, con la colaboración del ICE de la UAB,

ha permitido que la red aumente de forma continua. Esta comprende cinco ámbitos de formación:

- a) las distintas formaciones: cursos de iniciación y profundización, de entre quince y treinta horas, talleres prácticos para familias, asesoramiento a equipos profesionales, y los posgrados y másteres en las universidades, de entre 200 y 600 horas, así como la formación de dos años en el Institut Gestalt;
- b) la red de escuelas sistémicas, formada por los equipos directivos de centros que ya han recibido formación, con reuniones mensuales para compartir proyectos, dudas y reflexiones;
- c) la red de grupos de trabajo interzonas que se reúnen periódicamente, sobre todo para comentar las experiencias que están llevando a cabo en sus centros;
- d) los encuentros trimestrales para mostrar experiencias de pedagogía sistémica en todas las etapas: desde cero a tres años hasta la universidad, incluyendo módulos profesionales, con la asistencia de personas ya formadas o simplemente interesadas en conocer estas aplicaciones prácticas;
- e) el equipo de formación, compuesto por unas sesenta personas, que se reúne trimestralmente para encauzar las distintas formaciones, asesorías y otro tipo de demandas.

*Madres y padres: una malla de miradas,
relaciones y acompañamientos*

En la Escuela El Martinet de Ripollet (Barcelona), centro con varios registros de calado muy innovador, se sigue el enfoque sistémico en la relación con las familias. Alicia, una de las madres, subraya la fuerza de los vínculos que se generan: «No me gusta dejar a mi hija en la puerta. Valoro mucho poder subir. La escuela me aporta muchas cosas: venir y hablar, aunque tenga un día malo, me hace sentir muy bien. Nos tenemos mucho cariño. Otros padres me sonríen y me hacen sentir muy bien. Algunas familias somos amigas. También tenemos mucha confianza con los profesores. Hay días que no puedo venir por los gemelos, pero echo de menos no venir cada día».

Esta madre, en pocas palabras, dice mucho acerca de los vínculos que se forjan entre las familias y del sentido de pertenencia amorosa a una comunidad; acerca de la voces, miradas, conversaciones y expresiones que se comparten en cada jornada escolar; acerca de los puentes que se establecen entre el «dentro» y el «fuera», entre el hogar y la escuela. Los contactos espontáneos que se producen cuando entran las familias cada día en la escuela permiten compartir detalles y anécdotas de la jornada escolar, y facilitan un conocimiento más próximo entre padres y maestros. A estos les permite saber de cada uno de los niños; y los padres comprueban que pueden vivir con tranquilidad y seguridad la estancia de sus hijos en la escuela y que pueden confiar en ella.

En El Martinet se sigue un proceso de acompañamiento muy intenso y cuidadoso con las familias. He aquí algunas actuaciones. Durante una mañana del mes de junio los niños y niñas de tres años del curso actual reciben a los nuevos compañeros del curso siguiente; juegan juntos durante unas horas, toman la fruta de costumbre, y las familias se llevan a su casa un libro: *De la mà* (de la mano), escrito a partir de las palabras de los niños de cinco años e inspirado en las escuelas infantiles de Reggio Emilia, donde explican los espacios de la comunidad, las cosas que se pueden hacer y algunos consejos. Los primeros días del curso, los padres acompañan el ingreso de los más pequeños: desde un taburete observan lo que hace su hijo o hija y facilitan la comunicación con la maestra: sus presencias y sus miradas dan seguridad a las acciones de sus hijos con los materiales y con el espacio. Y en las reuniones de padres, con el propósito de que entiendan lo que se hace y cómo aprenden sus hijos, y también para que sean más participativas que informativas, se organizan visitas guiadas en horario escolar y se ofrecen talleres de matemáticas para los padres de Primaria.

Un caso de déficit de atención: «Mi niño es mis manos y mis pies»

He aquí el relato textual de una intervención educativa por parte de la psicopedagoga:

Este alumno de segundo de ESO que me es enviado por la tutora presenta unos síntomas de hiperactividad, despiste; como consecuencia, apenas aprueba alguna asignatura.

Quando le pregunto por qué está tan nervioso se queda en silencio, quieto, se le humedecen los ojos y me contesta: «Cuando estoy aquí siempre tengo miedo de que le pase algo a mi madre». Me cuenta que su madre tiene una enfermedad (fibromialgia) y casi no puede andar. Con unos muñecos le pido que me coloque a los miembros de su familia: su padre, su madre, su hermano mayor y él. Con este juego trato de ver dónde se sitúa: «Yo siempre con mi madre, por ella daría la vida», y se coloca a su lado como si la rodeara con el brazo. Le digo: «Entiendo que no puedas estudiar, esto te pesa más».

A continuación hablo por teléfono con la madre. Le cuesta mucho desplazarse al centro, dada su enfermedad, pero le digo que es importante que hablemos de su hijo. Enseguida me pide que le dé una hora y me confirma que vendrá ella, ya que su marido no puede porque trabaja hasta muy tarde.

En la entrevista con la madre veo a una mujer enferma — casi no puede moverse —, pero con mucha fuerza en la mirada, y se lo expreso. Le pregunto qué opina de los problemas de su hijo con el aprendizaje, y me dice que está muy preocupada. Sabe que su niño es muy listo, pero que no se concentra, que siempre está muy nervioso. Le saco los muñequitos y le muestro dónde se coloca su hijo, y dice: «Mi niño es muy bueno, es mis manos y mis pies». Le digo que eso, para un niño, es una carga demasiado pesada; que así él no puede estudiar y que el niño necesita ser sostenido. Se emociona, se queda en silencio y me responde: «Nadie me había dicho nunca esto, gracias. Quiero lo mejor para mi hijo y haré lo que haga falta para que él no lleve esta carga».

Le pregunto quién le ayuda y si tiene bastante ayuda a nivel material. Su marido y su hijo mayor hacen lo que pueden, también van al psicólogo. Yo siento que no tengo que decirle nada más, porque ha entendido perfectamente de qué carga le estoy hablando y que se tiene que organizar. Llamo al alumno, entra y su madre le da un abrazo. Nos miramos todos y le digo: «Tu madre y yo hemos hablado de ti y he visto que tu madre está enferma, pero tiene una fuerza increíble. Ella y tu padre te sostienen, deja

que ellos resuelvan esto, ellos lo llevan». Él sonríe, suspira mirando a su madre.

A raíz de esta intervención, este alumno mejora bastante en los estudios. En la actualidad cursa cuarto de ESO en un grupo de refuerzo, y aunque lleva un cierto retraso, se esfuerza y trabaja. Con la madre hablo periódicamente por teléfono de la evolución de su hijo, y está muy contenta».

Travesset, M. (2006). «Pensar con el corazón, sentir con la mente», *Cuadernos de Pedagogía*, 360: 72-75.

La tabla periódica: cada alumno se identifica con un elemento

En la clase de 3.º de ESO de la Escuela El Puig de Esparraguera (Barcelona) se desarrolla un proyecto donde se pretende relacionar el espíritu científico con el autoconocimiento y los valores personales a partir de los elementos químicos de la tabla periódica. Sus profesoras nos cuentan los objetivos y el proceso de esta experiencia: «Un día, en la clase de Ciencias Naturales leímos entre todos un poema científico de David Jou que se llama “Tabla periódica”. Nos sorprendió en qué estaba escrito. Nos basamos en las propiedades de cada elemento, que, sin quererlo, relacionamos con algunas de las características de nuestra personalidad. De ahí surgió la idea de identificarnos con los elementos de la tabla periódica: para aprender de una manera más divertida, dinámica y original el comportamiento y las propiedades que tiene cada uno de ellos».

En primer lugar, se diseñan y se construyen cubos de cartón con la finalidad de escribir el elemento de cada uno junto con la foto de la persona. Luego se clasifican los elementos de cada uno con los distintos grupos de la tabla periódica; así, cada alumno va eligiendo un elemento de los distintos grupos: gases nobles, semimetales, metales de transición, alcalinos, etc. Las relaciones entre ellos y los elementos fueron distintas en cada persona. El vínculo surge de la singularidad del nombre del alumno con el nombre del elemento o con su símbolo, de sus aplicaciones, características físicas o químicas...

He aquí algunos ejemplos de lo que escribió cada alumno donde explican estas relaciones:

El elemento que yo he elegido es el nitrógeno. Una de las cosas que tenemos en común este elemento y yo es que su símbolo es la letra N, igual que la primera letra de mi nombre. (Nerea)

He elegido el berilio porque su número atómico es el 4, como el número de mi dorsal de fútbol. Aunque se encuentra en forma sólida, habitualmente es blando como yo. Del berilio se extraen minerales preciosos; cuando yo me lo propongo hago cosas muy buenas. (Max)

Una propiedad que tenemos en común con el carbono es que este es capaz de enlazar con él mismo y con una amplia variedad de otros elementos, y yo creo que dentro de mí hay una gran variedad de elementos que me hacen ser una persona que se interesa por una gran pluralidad de cosas. (Cristina)

Yo he elegido el neón porque me gustan mucho cómo destacan las luces en la oscuridad, ya sea en una fiesta o en cualquier otro lugar. También porque su nombre atómico es 10, como la edad de mi hermano pequeño. (Clàudia)

Más adelante, hacen una construcción con los cubos, ordenándolos por nombre atómico, de más pequeño a más grande, de la misma manera que están ordenados los elementos de la tabla periódica. «Finalmente, para entender mejor la formulación inorgánica y el carácter electronegativo de los elementos de la tabla periódica nos combinamos entre nosotros y formulamos, por ejemplo, SO₂ o As₂ S₃».

Gestión compartida, liderazgo distribuido

En sus inicios, la Escuela Riera de Ribes (Sant Pere de Ribes, Barcelona) se estructuró de forma piramidal, con una mirada más amplia hacia una gestión compartida. Desde el año 2005 se han ido incluyendo pequeñas actuaciones desde las teorías de los sistemas de relaciones humanas que hacen hincapié en

dar valor a todas las piezas del sistema para su mejora. Hay que buscar el principio de diversidad: todos somos iguales en esencia, pero somos diferentes en la escuela porque tenemos funciones diferentes en ella. Los primeros intentos de materializar esta idea se han desarrollado con el alumnado. En el año 2007, desde la asamblea de delegados se produce un giro en sus funciones: el objetivo es ser un equipo de personas que se convierta en motor de la mejora del bienestar del alumnado del centro, a partir del valor que tiene cada delegado, por la edad que tiene, por lo que representa y el momento que pasa su grupo y, a la vez, por el valor que tienen los demás para uno mismo y para toda la escuela. «Lo hacemos a partir del documento *Saber estar en la escuela*, y de diversas actuaciones de mejora del centro. El cambio ha sido espectacular. El alumnado se siente importante en el centro, en su gestión; valora la institución y el sentimiento de pertenencia a la comunidad es altísimo. En el año 2010, con la incorporación de la USEE (Unidad de Soporte a la Educación Especial) para el alumnado con trastornos de mentalidad y comportamiento, nos damos cuenta de la necesidad de valorar el lugar que ocupa cada uno en el sistema». Coincide con el año de relevo del equipo, y con un momento de fragilidad relacional con las familias y los maestros y la aprobación del nuevo decreto de Dirección. La escuela se pone a actuar en estos dos ámbitos: compartir la idea de inclusión desde la mejora del conocimiento de las personas con enfermedades mentales y compartir el concepto de gestión desde el liderazgo compartido para la continuidad del proyecto en el relevo del equipo directivo.

Tras asesoramientos y debates, se ve que el éxito en relación con el alumnado con enfermedades mentales estaba en mantener el equilibrio entre la intervención de los expertos y los tutores y el contexto de aprendizaje singular del centro. Se avanza en la idea del sistema como un todo, superando la idea de participación en la que todo el mundo tiene el mismo papel: si hay demasiada participación, el sistema se colapsa, hay demasiadas dificultades y cuesta tomar decisiones. Hay que dar confianza a quien toma la decisión desde el lugar y la responsabilidad que ocupa en el sistema. Se progresa hacia una institución desde la gestión del

liderazgo distribuido, dentro de una estructura donde todas las personas están conectadas y se las estimula para que manifiesten todas sus competencias para hacer crecer el proyecto común.

Equipo docente de la Escuela Riera de Ribes (2012).
Extracto de «Crecer dando valor a cada uno».
Aula de Innovación Educativa, 211: 24-28.

A modo de conclusión: cuestiones para el debate

1. *El rigor científico: más allá del empirismo racionalista.*
Desde los paradigmas clásicos y dominantes de la ciencia, y también desde algunos sectores de la neurociencia un tanto reduccionistas, se acusa a la pedagogía sistémica de falta de rigor científico porque faltan evidencias y comprobaciones sobre los resultados. Esto último es cierto, pero la pregunta clave es si, hoy por hoy, en la medida en que la propia neurociencia y otras corrientes científicas han iniciado nuevos andares incorporando otros elementos y perspectivas, todo ha de ser demostrable y, con frecuencia, de modo experimental y cuantificable, cuando se sabe que hay dimensiones no siempre tangibles que no pueden demostrarse pero que son ciertas, porque ya existen indicios y algunas evidencias claras.
La aportación de Lynne McTaggart (2011), por ejemplo, que, entre otras cuestiones, investiga el efecto de los vínculos y las conexiones en la mejora del bienestar individual y colectivo, es una muestra fehaciente de esto. Por otro lado, en los sistemas holísticos, donde se analiza el todo y no cada una de las partes por separado, siempre resulta más compleja la evaluación de resultados. Lo mismo ocurre en el sistema educativo, de donde solo obtenemos resultados del alumnado, y a veces muy discutibles.
2. *¿Qué es la pedagogía sistémica: una ideología, una secta, una familia o simplemente una red?* Vayamos por partes. Es cierto que, de entrada, esta pedagogía, como ocurre con otras propuestas novedosas no asociadas prioritariamente al pensamiento racional sino al ámbito del sentir y de las relaciones, con un universo conceptual y un lenguaje

propio desconocido, genera a veces un halo de extrañeza y misterio y se percibe como algo esotérico que se asocia al funcionamiento de una secta. Una sensación que se desvanece en la medida que se entra o simplemente se conoce este nuevo paradigma pedagógico. Además, lo que hoy se entiende peyorativamente por secta, nada tiene que ver: porque ni se trata de una religión, ni se controla férreamente la entrada y salida de las personas, ni se limita la libertad de expresión. Otra cosa distinta es que disponga de un cierto trasfondo espiritual —que la propia pedagogía sistémica reconoce— y un cierto aire de familiaridad o de gran familia entre los miembros de la red; algo comprensible si, como hemos visto, se fundamenta en una trama de afectos amorosos, donde se palpa un calor muy cercano.

Y respecto a si se trata o no de una ideología, la cuestión requiere muchos matices, pero es evidente que contiene un trasfondo ideológico, con algunas ideas prestadas de otras ciencias y paradigmas educativos, algunas propias y originales —sobre todo, las de Bert Hellinger— que constituyen su armazón y esencia, y otras en permanente evolución. ¿Hasta qué punto se trata de un pensamiento demasiado cerrado? Quizás. Pero si no fuera así, ¿hasta dónde es recomendable su apertura? ¿No puede ocurrir que si se abre demasiado se diluya y se desnaturalice excesivamente? Y lo mismo puede suceder, como hemos comentado al referirnos a las pedagogías de la inclusión y la cooperación, si se extiende demasiado rápidamente, sin anclarlo bien en los procesos formativos y en los centros, o se institucionaliza. Uno de los eternos debates ideológicos, en cualquier campo social, bascula siempre entre el cierre y la apertura.

3. *¿Siempre hay que mirar con buenos ojos?* Esta expresión tan sistémica que se utiliza continuamente provoca algunas dudas. ¿Es justificable tratar con generosidad, amor y confianza a todas las personas y en todas las situaciones? ¿Dónde están los límites? ¿No se trata de una posición demasiado idealista, buenista e ingenua cuando se producen casos reprobables y manifiestamente sancionables? ¿La condena no es también una noble manifestación de la éti-

ca que se deriva de un contrato social democrático? Y respecto al profesorado, se dice, desde el enfoque sistémico, que un maestro no puede hablar mal de otro. ¿En ningún caso, aunque solo sea dentro del claustro u otro espacio exclusivamente docente? ¿No se refuerza con ello, aun no pretendiéndolo, el tan arraigado corporativismo docente? ¿Y qué lugar hay para el necesario ejercicio de la crítica y de la evaluación docente? Aunque estas deban ser de carácter prioritariamente positivo, tratando de buscar siempre las mejoras, ¿puede obviar algunas situaciones que requieren un expediente disciplinario? No hay que olvidar que el profesorado se debe, prioritariamente, a la familia y a la sociedad, sobre todo cuando de trata de un maestro-funcionario público.

4. *Política y pedagogía: una relación conflictiva.* No se trata de insistir aquí en la naturaleza política de la educación ni en los estrechos vínculos existentes entre este binomio, sino de constatar la disociación o distancia que se produce entre las prácticas políticas y las prácticas pedagógicas. Por parte de bastantes sectores de la innovación educativa existe un descontento manifiesto hacia algunas reformas educativas, políticas de recortes u otras medidas impopulares. No obstante, también muestran un cierto cansancio, escepticismo e incluso renuncia a la hora de luchar por cambiar esta situación. Y tratando de orillar y gestionar la situación como pueden, se centran en lo suyo: la renovación y el cambio en la escuela —esta actitud no afecta, por supuesto, únicamente, a la pedagogía sistémica, pero también incluye a algunos de sus núcleos.

Por otra parte —y a menudo no les falta razón— atacan directamente a los sindicatos de la enseñanza, de modo discriminado o indiscriminado, porque en sus reivindicaciones se olvidan demasiado de la renovación pedagógica, e incluso a veces toman posiciones que se oponen frontalmente a ella. Este panorama, expuesto necesariamente de forma esquemática, suscita un interrogante de enorme calado: ¿Cómo tomar conciencia de que toda práctica pedagógica implica una praxis política más allá de las organizaciones específicamente políticas o sindicales? ¿Y cómo

gestionar las discrepancias y contradicciones con el objeto de vertebrar un movimiento educativo que articule las legítimas reivindicaciones sindicales y laborales con las necesarias medidas y avances en la innovación educativa?

5. *Los vínculos generacionales.* El discurso sobre las características de las generaciones sistémicas y su influencia en la cohesión de los equipos es sumamente original y sugerente. No obstante, suscita algunas dudas. ¿Existe suficiente trabajo de campo para definir los atributos propios de cada generación? ¿Estos rasgos de identidad representan la tendencia mayoritaria o, sobre todo, su vanguardia o sectores más visibles? ¿Hasta qué punto se identifican los miembros de cada generación con las características que se les atribuyen? ¿No establecen identidades demasiado estáticas, justamente en tiempos de grandes transformaciones y mutaciones aceleradas que generan identidades flexibles, móviles y cambiantes?
6. *El maestro ha de hacer solo de maestro.* Esta afirmación tan genuina del pensamiento sistémico que discrimina, delimita y ubica la función de cada agente educativo en el lugar que le corresponde, sin suplir ni invadir el terreno de otros, es del todo necesaria en un momento en que al profesorado le ha tocado, por diversas circunstancias, asumir cantidad de tareas y funciones que en teoría no le corresponden. Y, por supuesto, es necesario ir clarificándolas aún más, en función de las nuevos tiempos y demandas. No obstante, existe el peligro de que la especialización progresiva —los sistemas educativos generan cada día nuevos especialistas y figuras— vaya en detrimento del maestro generalista y con visión global para encarar distintas situaciones; o de que no exista suficiente coordinación entre los diversos agentes para lograr que el trabajo de las distintas partes, en un proceso de conversación permanente, revierta en el todo.

Y, en la práctica, lamentablemente, debido a las políticas de recortes, a ciertos procesos de desmantelamiento de los servicios públicos y a otras situaciones imprevisibles, tan frecuentes en los centros, será necesario que el maestro asuma puntualmente la labor del orientador, del

psicólogo o del asistente social. ¿Hasta qué punto esta clarificación y distinción de funciones no es un tanto rígida y demasiado mecanicista y determinista? ¿En qué situaciones excepcionales el profesorado debe asumir otras funciones? Una cuestión compleja y controvertida que se ilustra muy bien, por ejemplo, en los roles y responsabilidades que asume el director de la escuela infantil de *Hoy empieza todo*, un filme de Bertrand Tavernier basado en una experiencia real.

Referencias bibliográficas

- Aucouturier, B.; Lapiere, A. (1983). *Simbología del movimiento: psicomotricidad y educación*. Madrid / México: Científico-Médica.
- Bauman, Z. (2005). *Amor líquido*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Diotima (2002). *El perfume de la maestra*. Barcelona: Icaria.
- Hellinger, B. (2001a). *Reconocer lo que es. Conversaciones sobre implicaciones y desenlaces logrados*. Barcelona: Herder.
- (2001b). *Órdenes del amor. Cursos seleccionados de Bert Hellinger*. Barcelona: Herder.
- Lipton, B. (2010). *La biología de la transformación: cómo apoyar la evolución espontánea de nuestra especie*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- Maturana, H. (2003). *El árbol del conocimiento*. Madrid: Universitaria.
- McTaggart, L. (2002). *El campo, la fuerza secreta que mueve el universo*. Málaga: Sirio.
- (2011). *El vínculo. La conexión existente entre nosotros*. Málaga: Sirio.
- Morin, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Palacios, J. (1978). *La cuestión escolar*. Barcelona: Laia.
- Parellada, C. (2011). «Los paradigmas que sustentan la pedagogía sistémica». En: Olvera; Traveset; Parellada. *Sintonizando las miradas* (pp. 139-171). México: CUDEC.
- (2012). «Mostrando los vínculos, urdiendo las redes, mirando al futuro». *Aula de Innovación Educativa* (monografía de pedagogía sistémica), 211: 10-17.
- (2014). «Entrevista de Jaume Carbonell». *Cuadernos de Pedagogía*, 444: 44-46.

- Parellada, C.; Traveset, M. (2014). *La xarxa amorosa per educar. Les idees clau de la pedagogía sistèmica multidimensional*. Barcelona: Octaedro.
- Rogers, C. (2000). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- Sennet, R. (2003). *El respeto*. Barcelona: Anagrama.
- Traveset, M. (2007). *La pedagogía sistèmica*. Barcelona: Graó.
- (2011). «Los vínculos y la educación desde la mirada de Bert Hellinger». En: Olvera; Traveset; Parellada. *Sintonizando las miradas*. (pp. 173-209). México: CUDEC.
- (2014). «Pedagogía sistèmica multidimensional, una pedagogía holística i humana que ens fa evolucionar com a éssers conscients». En: Parellada; Traveset. *La xarxa amorosa per educar. Les idees clau de la pedagogía sistèmica multidimensional* (pp. 22-35). Barcelona: Octaedro.
- Watzlawick, P. (1974). *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.

Las pedagogías del conocimiento integrado. Los proyectos de trabajo

Este relato sintetizado y los diálogos fragmentarios en un aula de cuatro años forman parte de la experiencia «De la mano de los Voladores y las Voladoras Misteriosos» que se incluye en el aparatado de experiencias. Detrás de estas voces infantiles se esconde un largo y exigente proceso de trabajo y un conocimiento que se va contextualizando y conectando continuamente con otros conocimientos. Algo que, con frecuencia, no se visualiza cuando no se cuentan con detalle todas y cada una de las secuencias del proyecto de trabajo. Conviene decirlo para saber que estos diálogos no surgen por arte de magia.

Un diálogo con la muerte para entender la vida

En el camino para conseguir las 1.000 grullas o más salimos por el pueblo acompañados de padres, madres y abuelas. Vamos colgando carteles por las tiendas y otros espacios emblemáticos. En ese tránsito, la historia todavía se hace más grande. Mientras la narramos nos vamos dejando tocar por su intensidad, y parece que vamos dialogando con la muerte para entender nuestra vida.

Marc Valdeperas: *No me gusta morirme; no quiero que me salga mi esqueleto.*

Martí: *Cuando seas un abuelo puedes morir. Falta mucho. Primero tienes que ser un padre y después un abuelo.*

Sergi Camps: *Te portarás bien mucho antes de ser viejo.*

Martí: *Ahora todo el mundo ha decidido paz en el mundo.*

Sergi Camps: *Hay más pueblos de Cataluña, podríamos ir cargados de grullas y colgarlas.*

Después, cuando vamos a la residencia geriátrica, nos impresiona como lugar donde vemos reflejados algunos de nuestros miedos. Los abuelos y las abuelas nos esperan sentados en círculo. Nos adentramos en la sala con el aliento suspendido y nos sentamos en medio. Sentimos una mezcla de contención, miedo y respeto al intentar comunicarnos con aquellas personas que nos miran silenciosas y atentas. Descubrimos al abuelo de Núria Puig, que parece no conocerla del todo. Ella me dice bajito: «El abuelo no tiene memoria». Al volver al aula hablamos de cómo nos hemos sentido intentando convencer a todo el pueblo para que nos ayude. Lo que más nos ha impresionado es la visita a la residencia. Telma nos dice que ella tenía miedo, mientras que Sergi Bigordà comenta que a él no le ha dado miedo porque «solo estaban arrugados». Se nos instala entonces una pregunta: ¿Pero qué es no tener memoria?

Núria Perés: *Una vez lo conoces y otra vez no lo conoces.*

Sergi Camps: *Cuando ves una persona, que la ves, y cuando ya no la ves nunca durante mucho tiempo, la memoria ya no hace a la persona y se escapa la persona.*

Aïna: *La yaya Lola y el abuelo Pepe todavía tienen memoria, pero son viejecitos, aunque no tanto.*

Aitor: *Si no tiene memoria, el abuelo de Núria no puede hacer las grullas.*

Ese último comentario nos lleva a pensar qué hace nuestra cabeza para hacer las grullas.

Janna: *Pues mi padre sabe hacer grullas sin mirar el vídeo ni las instrucciones.*

Magí: *Tiene la foto en la cabeza y ya le sale, se parece a cuando tienes la foto de las palabras y las lees.*

Marc Arranz: *Cuando creemos que se escapan, las palabras se esconden en un sitio del cerebro para que no las digas.*

Hablando del cerebro y la memoria. Marc Valdeperas nos vuelve a recordar su sentir respecto a las grullas y su conexión con la vida y la muerte: «¡Yo tengo miedo porque no quiero morirme! ¡Quiero las grullas! ¡Las grullas me hacen decir que no me muera!».

Voladores y voladoras misteriosas (2014). «Planeta grullas o de cómo desear juntas». Cuadernos de Pedagogía, 448: 22-27.

Antecedentes y referentes

La fragmentación del saber y el dominio disciplinar

El conocimiento escolar que ha ido conformando las reformas educativas contemporáneas y los diseños curriculares de la enseñanza en todos los países se asienta en la división social del trabajo, y sus consecuencias, en la diferenciación curricular y en la tradición escolástica y cartesiana. Salvo alguna contada excepción, se caracteriza por la separación, la fragmentación y el aislamiento. «El enorme desarrollo que ha experimentado el conocimiento ha tenido lugar en el marco de la especialización disciplinar a lo largo del siglo xx; pero este desarrollo está disperso, desunido, a causa justamente de esta especialización que con frecuencia quebranta contextos, globalidades y complejidades. Esta es la razón por la cual se han acumulado enormes obstáculos para impedir el ejercicio de un conocimiento en el seno mismo de nuestros sistemas de enseñanza» (Morin, 2001).

Esta parcelación del saber en los compartimentos estancos disciplinares que dificulta una comprensión de los fenómenos naturales y acontecimientos sociales, cada vez más interdependientes, repercute también en la subestimación o exclusión del canon disciplinar de una buena parte de problemas cotidianos y globales fundamentales —aquí se impone la hegemonía de las partes— y de todos los que tienen que ver con las emociones, pasiones, deseos, sufrimientos y esperanzas; de todo aquello demasiado complejo que no cabe en la lógica mecánica de la cuantificación y la medición. De ahí la escisión entre la razón y la emoción, el cuerpo y la mente, la teoría y la práctica (Pérez Gómez, 2012).

¿A qué responde este cúmulo de escisiones y desencuentros entre los saberes legitimado por el dominio de las disciplinas? Las explicaciones tienen que ver con la epistemología, con el poder y control del conocimiento científico y humanístico y con las dinámicas socioeconómicas y reproduccionistas. Vayamos por partes. El principio epistemológico se fundamenta en la concepción decimonónica que identifica la estructura lógica de las disciplinas con la misma estructura que rige en la realidad objetiva (Hernández y Sancho, 1989). Esta correspondencia justifica la clasificación por materias, y lo convierte en algo natural que arraiga y ordena la gramática de la institución escolar mediante una serie de secuencias cerradas que transmite el profesorado con el apoyo de los libros de texto.

Otro factor que ha contribuido al encasillamiento y a la disociación es la clásica desunión entre la cultura humanística y la científica, que pugna continuamente por lograr mayores cotas de reconocimiento social y por controlar los diversos espacios de poder académico y de influencia en la plasmación del currículum. Esta incomunicación entre ambas culturas perjudica tanto a la una como a la otra. La polémica ciencias/humanidades ha generado ríos de tinta: no toca entrar en ellas, pero conviene destacar que en las últimas reformas —pongamos que hablamos de la LOMCE—, algunas áreas humanísticas han sido relegadas sensiblemente.

Desde la perspectiva socioeconómica, no pueden soslayarse los efectos de la división social y técnica del trabajo, entre trabajo manual e intelectual, impuesta por el capitalismo y encarnada por el *managemen* científico taylorista y por las cadenas de montaje fordistas, donde la ejecución de tareas rutinarias y monótonas convierten a los obreros en simples máquinas. Un proceso que Chaplin denunció con soberbia fidelidad en *Tiempos modernos*. La taylorización tuvo su reflejo en la enseñanza, con el desarrollo de los postulados eficientistas, tecnocráticos y empresariales, donde se establece la división entre el saber experto de académicos y administradores de la educación —que piensan, planifican y diseñan el currículum—, y el saber práctico del profesorado que se limita a ejecutarlo, sin que medie ningún proceso de reflexión (Torres Santomé, 1994).

Desde las teorías de la reproducción se ha puesto de relieve la forma en que los estudiantes de diferentes orígenes sociales reciben conocimientos distintos con el objeto de garantizar una fuerza laboral estratificada según la raza, el género y la clase social. Los estudios de Bernstein y de otros muchos autores señalan la correspondencia entre poder, conocimiento, disciplinas y evaluación según el origen social de los estudiantes. Los historiadores del currículum como Ivor Goodson muestran que la diferenciación curricular entre conocimientos y disciplinas superiores o inferiores, fundamentales y secundarias, o académicas y utilitarias, empezó ya a conformarse en la escuela británica secundaria del siglo XVIII. «El análisis histórico de Goodson ha revelado que los reformadores de la enseñanza desarrollaron una teoría del conocimiento específico de clase social, delineando los diferentes tipos e inteligencia o «mentalidades» para diferentes grupos sociales. Efectivamente, la división manual-mental del trabajo encontró una expresión análoga en el currículum y en la segregación según los conocimientos» (Kincheloe, 2000). Por su parte, Fernando Hernández (2014) se refiere a la distinción que se hace en la LOMCE a dos grupos de materias: las instrumentales (inglés, matemáticas, ciencias y lenguas); y «las que distraen» (artes, humanidades y ciencias Sociales) (véase «Las pedagogías de las diversas inteligencias»).

La organización del conocimiento en disciplinas ha sido contestada desde las pedagogías innovadoras con mayor o menor contundencia y con argumentaciones de diverso calado. A las críticas ya señaladas pueden añadirse estas otras: las mentes moldeadas por el estrecho código disciplinar mientan o pierden sus aptitudes naturales para contextualizar los saberes y para captar lo que está tejido conjuntamente; la reducción del conocimiento del todo al conocimiento de las partes supone fraccionar los problemas y reducir lo complejo a lo simple, imponiéndose el paradigma artificioso del determinismo mecanicista; la organización y transmisión del saber troceado dificulta las visiones holísticas y sistémicas que tanto ayudan a una mejor comprensión del mundo; el desarrollo disciplinar se basa, sobre todo, en la acumulación y sobrecarga de información que no se estructura ni transforma en cono-

cimiento, porque, como dijo Montaigne y se ha repetido hasta la saciedad, es mejor una mente bien ordenada que otra muy llena; la imposición de un modelo cultural que no atiende los intereses, las necesidades, las problemáticas, las experiencias y los deseos del mundo cotidiano del alumnado y su entorno; el excesivo peso de la abstracción; la hegemonía de un modelo pedagógico tradicional de carácter meramente instructivo, donde el profesorado acapara todo el protagonismo y el alumnado es el gran ausente; el control del currículo —con todo lo que ello conlleva de ideas, visiones y valores— por parte del poder político y de la administración educativa, mediante la selección de los contenidos del currículo, la relevancia y asignación de tiempos a cada materia y los libros de texto —uno de los grandes negocios de la enseñanza, si no el mayor—, en proceso de reconversión digital.

El largo y complejo camino de la interdisciplinariedad y del conocimiento integrado-globalizado

El enfoque del conocimiento interdisciplinar está presente desde la Antigüedad. La primera apuesta por el conocimiento integrado tiene lugar en la Escuela de Alejandría, un centro de investigación y enseñanza neoplatónico, donde se mezclan la aritmética, la gramática, la medicina, la geografía, la música o la astronomía; y, en el transcurso del tiempo, este paradigma ha sido retomado por diversos filósofos como Bacon y Descartes, renacentistas y enciclopedistas de la Ilustración, por citar solo algunos ejemplos, hasta llegar a los estructuralistas y a la teoría general de sistemas (Torres Santomé, 1994).

En el relato integrador, asumido por algunos equipos y centros de investigación, se hace hincapié en el carácter multidimensional del ser humano (biológico, psíquico, social, afectivo y racional) y de la sociedad, donde interactúan dialécticamente las dimensiones histórica, social, económica, política, antropológica, religiosa, etc. Dimensiones que muestran una realidad diversa, contradictoria y cambiante que abarca el conflicto y la solidaridad. Morin explica con nitidez el sentido de esta nueva perspectiva, que, como veremos más adelante, va más allá de la interdisciplinariedad y se sitúa en lo

transdisciplinar, donde la complejidad es uno de sus esencias básicas: «El conocimiento pertinente debe afrontar la complejidad. La palabra *complexus* significa «lo que está tejido junto»; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los distintos elementos que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo o el mitológico) y existe un tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo, el todo y las partes o las partes entre sí. Por eso, la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad» (Morin, 2001).

En el campo específico de la educación escolar, también los referentes históricos y más actuales son numerosos: Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Fröbel, Robin, Claparède, Freinet, Piaget, Vygotski, Freire, Ausubel, Novak, Berstein, Stenhouse, Bruner, etc. Muchos de quienes postulan la interdisciplinariedad y la globalización del conocimiento están implicados en los movimientos progresistas y de innovación educativa, como la Escuela Nueva en Europa y la Asociación de Educadores Progresista en Estados Unidos. Para todos ellos esta propuesta curricular se convierte en un mantra, en uno de los elementos constitutivos de su ADN. Hay que decir, no obstante, que bajo este concepto-paraguas se cobijan prácticas educativas variopintas respecto al grado de relación que se establece solo entre las disciplinas o con otros saberes y experiencias ajenas al currículo oficial normativo, que se conceptualizan como un método de enseñanza o como una filosofía educativa; o bien se formulan teorías y se experimentan prácticas que se fundamentan en argumentaciones psicológicas, epistemológicas o sociológicas, o con todas ellas a la vez (Torres Santomé, 1994).

En sus orígenes, el enfoque globalizador se asocia al sincretismo, entendido como la forma natural de percibir las cosas y la realidad de manera global y no fragmentaria. «Asimismo, la globalización se vincula al proceso educativo que arranca de esta visión más global y epidérmica para construir un conocimiento más sólido y una comprensión profunda de la realidad mediante la observación, asociación, contraste y comparación, análisis, desarrollo del pensamiento reflexivo... (Carbonell, 2001).

Otros principios y ventajas que se citan son: la apertura de la escuela a la vida y la incorporación de los problemas reales para que los conocimientos sean más relevantes; el desarrollo de la capacidad de aprendizaje de los niños y niñas mediante la cooperación entre iguales; la superación del verbalismo y del memorismo; la posibilidad de establecer relaciones más positivas; y otras lacras de la escuela tradicional; la posibilidad de que el alumnado pueda descubrir las dimensiones éticas y sociales del conocimiento, relegadas a un segundo plano en el currículo por asignaturas; o la evaluación más centrada en los procesos que en los resultados (Martín García, 2013).

En el transcurso del primer tercio del siglo xx se desarrollan tres propuestas globalizadoras de notable consistencia teórica, que primero se experimentan en su escuela madre y luego se aplican a otros centros total o parcialmente. Estas propuestas constituyen hitos históricos de tres autores que hoy merecen la categoría de clásicos, muy conocidos en muchos países: Decroly, Dewey y Freinet. La divulgación de sus obras en España ha sido importante, sobre todo, durante la II República y los inicios de la transición democrática. No nos vamos a extender en su presentación, pues se trata de pedagogías del siglo xx que ya han sido ampliamente comentadas (Autoría compartida, 2004). Aquí solo subrayamos lo más significativo respecto al conocimiento integrado.

Por orden cronológico, cabe citar en primer lugar a Ovide Decroly y su método de los centros de interés que ensayó en la escuela belga de L'Ermitage, creada por él bajo el lema «Por la vida a través de la vida», a quien se le atribuye la autoría del concepto de globalización en la enseñanza. Su concepción psicopedagógica se asienta en la tesis de que los niños tienen una percepción global del entorno que les rodea, y que esta circunstancia ha de ser tenida en cuenta por una escuela que quiera respetar las características e interés de la infancia. Para ello se parte de un tema vinculado a las necesidades básicas de la infancia (vivienda, alimentación, seguridad...) y del estudio del medio en que vive, en cuyo alrededor se integran todas las asignaturas mediante actividades de observación, asociación y expresión. Los centros de interés fueron aplicados en algunas de las escuelas catalanas más renovadoras como

la Escola de Bosc de Montjuic (1914) por parte de Rosa Sensat —tras la guerra civil española, de una manera más ortodoxa, en las propias escuelas Decroly— y, de forma más desigual y con diversas adaptaciones, en muchos otros centros.

Por su parte, la contribución del filósofo y pedagogo John Dewey, sin duda una de las de mayor densidad y lucidez intelectual dentro del pensamiento pedagógico, y la que más conecta con la versión más actual y rompedora de los proyectos de trabajo que se comenta más adelante (véase el apartado «Señas de identidad»). Para Dewey, muy atento tanto a las experiencias de la infancia como a los temas sociales, el motor del aprendizaje se articula en torno a este triángulo: la acción y la experiencia —cabe recordar su célebre máxima: «Aprender haciendo»—, la reflexión y la problematización de una realidad compleja: el pensamiento siempre tiene en su origen una situación problemática que hay que desvelar y resolver a partir de la globalización. Sus ideas inspiraron el método de proyectos de Kilpatrick aplicado en la escuela: el conocimiento se organiza en proyectos que incluyen todos los aspectos del proceso de aprendizaje mediante la aplicación libre y activa del alumnado en las actividades y la educación democrática en el ámbito escolar y comunitario. Diversos autores han criticado este método al considerar que se traduce en una propuesta demasiado cerrada y encorsetada. En cualquier caso, lo que perdura aún hoy es el pensamiento de Dewey, que se proyecta en sombras diversas y poderosas.

Por último, hay que mencionar al maestro francés Célestin Freinet, quien, a través de la libre expresión y del tanteo experimental, logra que los niños aporten vivencias y conocimientos aprendidos de manera natural con este tanteo. Su escuela se convierte en un espacio contextualizado de investigación donde se combina la actividad individual y colectiva para generar proyectos y producciones. Su pedagogía ha tenido un gran eco internacional y una amplia red cooperativa de la Escuela Moderna, donde se mantiene viva para intercambiar ideas, experiencias y materiales. En España, la expresión organizativa de esta pedagogía es el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP). Y muchos centros han seguido las huellas de Freinet: algunos manteniendo las esencias de

su pedagogía popular en su totalidad, y otros rescatando solo algunas de sus técnicas.

La pedagogía Freinet tuvo una gran influencia en Italia a través del Movimiento de Cooperazione Educativa (MCE), cuyas prácticas y teorizaciones enriquecen y sistematizan las diversas secuencias del tanteo experimental y de la investigación educativa, al tiempo que buscan alternativas para una escuela más democrática, creativa y popular. Este movimiento tiene cierta influencia en nuestro país, sobre todo durante los años de la transición democrática. Basta recordar nombres como los de Tonucci, Lodi, Rodari, Chiari, Alfieri, Pettini.

Tampoco podemos olvidar las aportaciones de Paulo Freire en torno a la lectura crítica de la realidad a partir del diálogo, y la alfabetización a partir de las palabras generadoras —una aportación sustanciosa al conocimiento integrado— (véase «Las pedagogías críticas»); o de Lorenzo Milani en su Escuela de Barbiana, donde la lectura del periódico y su posterior discusión, contrastando puntos de vista diferentes, facilita la relación de diversos contenidos escolares y extraescolares para una comprensión global de la realidad (véase «Las pedagogías de la inclusión y la cooperación»).

Las tradiciones y propuestas en torno a la integración y la globalización del conocimiento han tomado diversas direcciones. Solo daremos cuenta de un par de ellos, que han tenido difusión en España, bien sea por la publicación de algunos textos o porque se han tomado como puntos de referencia para la elaboración y aplicación de proyectos generales o específicos de algún área de conocimiento. Se trata del *Humanities Curriculum Project* dirigido por Lawrence Stenhouse, proyecto de desarrollo curricular que se construye en la acción y se sostiene en cinco pilares trabados:

- la visión del conocimiento como algo problemático;
- la comparación como base de la comprensión;
- el estudio de la realidad concebida en su conjunto y en sus diversidades;
- la organización del conocimiento en espiral que permite ir tratando las mismas temáticas con un grado creciente de complejidad, con las necesarias vueltas atrás, para ir detec-

tando qué relaciones se establecen, cuáles faltan o fallan y hacia dónde hay que avanzar;

- la metodología de la investigación-acción.

Algunos de los temas que se abordan son la guerra, la familia, la relación entre sexos, la pobreza, la vida en las ciudades o las relaciones raciales.

El segundo proyecto, dirigido por Jerome S. Bruner (1915), *A Man; A Course Of Study* (MACOS), consiste en un curso de ciencias sociales donde se plantean estas tres preguntas: ¿qué es propiamente humano en las personas?, ¿cómo emprendieron este camino?, ¿cómo pueden llegar a desarrollar su humanidad? Tras diversas actividades de investigación, consulta de fuentes y reflexión, y con el apoyo de un buen acopio de materiales curriculares, se promueven las habilidades del alumnado para que sea consciente del potencial del ser humano, y se le presentan modelos prácticos para analizar el mundo en que vive.

Otros enfoques curriculares interdisciplinares proponen un currículo basado en problemas o situaciones, más dinámico y flexible, «que permita la aparición del “currículum emergente”; aquel que facilita que cada aprendiz y cada grupo en cualquier momento y apoyado en sus intereses y propósitos plantee nuevas propuestas de contenidos, problemas y focos de interés» (Pérez Gómez, 2012), contemplando las competencias o cualidades humanas básicas: conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores.

Hay autores que hablan de unidades integradas, donde el principio de organización más poderoso es la relevancia. «Los profesores organizaron unidades de estudio que establecían conexiones con asuntos reales de las vidas de sus estudiantes y con personas, ideas, y sucesos externos al aula. Llevaron a sus alumnos hasta la comunidad mediante “viajes de campo” o se aventuraban imaginativamente dentro de la misma a través de simulaciones o juegos de rol. Transportaron el mundo a las aulas y las aulas al mundo» (Hargreaves y otros, 2001). El currículum integrado se convierte, por tanto, en un vehículo para relacionar la escuela con el individuo, con la familia, con el futuro trabajo y con la condición política y social de

ciudadanía. Por su parte, Beane (2005) sostiene que «el único currículo integrado auténtico es el que nace de los intereses y preocupaciones de los alumnos». Este mismo autor, que ha estudiado a fondo la evolución y las implicaciones del currículo integrado en Estados Unidos y América, subraya la importancia de los principios o contextos organizadores que abarcan los problemas importantes que conectan el currículo escolar con el mundo externo más amplio, y distingue cuatro tipos de enfoques: la integración de las experiencias; la integración social; la integración de los conocimientos; y la integración como diseño curricular.

Jurjo Torres (1994) se refiere a la dificultad, en cuanto al tiempo y a razones económicas, de elaborar proyectos curriculares integrados y plantea la elaboración de propuestas más concretas y delimitadas como son las unidades didácticas integradas: «una propuesta de trabajo en la que participan un determinado número de áreas de conocimiento o disciplinas, destinadas a cubrir un período temporal relativamente corto», que incluyen conceptos, procedimientos y valores. Y propone un ejemplo de diseño, tras la realización de un diagnóstico previo: metas educativas, selección del tópico para investigar, elaboración de un plan de investigación, recursos y materiales adecuados, agrupamiento de alumnas y alumnos, exigencias organizativas como el espacio y el tiempo, papel del profesorado, evaluación, y redacción y presentación de las conclusiones del trabajo.

También Antoni Zabala (1999) alude al enfoque globalizador de las unidades por áreas y pone diversos ejemplos basados en los siguientes principios y fases (en este caso, correspondientes al área de conocimiento del medio y ciencias sociales): motivación, presentación del objeto de estudio en su complejidad y proceso de análisis (identificación y explicitación de las diferentes cuestiones que plantea el conocimiento y la intervención en la realidad, delimitación del objeto de estudio, identificación de los instrumentos conceptuales y metodológicos que nos pueden ayudar a dar respuesta a los problemas planteados, utilización del saber disciplinar o saberes disciplinares para llegar a un conocimiento que es parcial, integración de las diferentes aportaciones y reconstrucción, visión global y ampliada, y estrategias de memorización).

¿De qué hablamos cuando hablamos de proyectos de trabajo?

De la interdisciplinariedad a la transdisciplinariedad

Como hemos visto, la integración del conocimiento es un concepto genérico —también a veces demasiado amplio y confuso— que conlleva diversos grados de integración. Así, se habla de multidisciplinariedad (estadio o grado inferior), de interdisciplinariedad (estadio o grado medio) y de transdisciplinariedad (estadio o grado superior). En la interdisciplinariedad se produce una interacción entre dos o más disciplinas, o el reconocimiento de otras identidades disciplinarias, con grados distintos de interrelación, transferencia e interrelación, pero siempre bajo el predominio, cuando no la exclusividad, de las disciplinas del currículo. Matización que no es baladí, porque dentro de la perspectiva transdisciplinar, aparte del mayor nivel de interacción entre los distintos saberes, lo peculiar y sustantivo es que se trasciende el conocimiento disciplinar y se inserta en el pensamiento complejo, uno de los desafíos más emblemáticos del siglo XXI: «En todas partes se reconoce la necesidad de la interdisciplinariedad, a la espera de que se reconozca la de la interdisciplinariedad, ya sea a través del estudio de la salud, la vejez, la arquitectura y los fenómenos urbanos, o a través de la energía, los materiales de síntesis y las formas de arte producidas por las nuevas tecnologías. Ahora bien, la transdisciplinariedad solo supone una solución en el marco de un pensamiento complejo» (Hessel y Morin, 2012).

Hay una versión de los proyectos de trabajo muy extendida —desde hace un tiempo son uno de los atractivos que se han puesto de moda— que aún está muy sujeta al currículum por asignaturas, y que se concibe como un método o estrategia que, con algunas matizaciones y adaptaciones, tiene que seguir estos pasos: planteamiento del problema, preguntas sobre lo que saben los alumnos o lo que quieren saber, búsqueda de fuentes de información, elaboración de un índice y organización del trabajo, elaboración y síntesis de la información, y comunicación y evaluación de lo realizado. Se trata de una visión muy cerrada y encorsetada, que no evoluciona. Por el contrario, la llamada perspectiva de los proyectos de trabajo —en adelante, PEPT, simplemente proyectos de trabajo— es

una concepción en constante transformación, con distintas aperturas y en clara sintonía con la transdisciplinariedad. De ahí la justificación de centrarnos en esta perspectiva tanto a la hora de definir las señas de identidad como de elegir las experiencias.

La perspectiva educativa de los proyectos de trabajo empezó con el grupo Minerva y hoy está vinculado al grupo de Proyectos de Trabajo del ICE de la Universidad de Barcelona. Mantienen contactos con colegas de otras comunidades autónomas y cada dos años convocan unas jornadas. La PEPT no se casa con ninguna de las tradiciones pedagógicas expuestas, pero sí valora y aprende de las aportaciones de Dewey, Stenhouse, Freire y de las escuelas infantiles de Reggio Emilia. Y por encima de todo, apuesta por la transversalidad y la complejidad antes descritas.

Se diferencian de la versión de los proyectos de trabajo expuesta anteriormente en que consideran que estos no son ni un método, ni una estrategia didáctica ni una receta pedagógica que se aplica siguiendo unos pasos y secuencias previamente establecidos. «Nos preocupa que la concepción educativa (y política) que está presente en los proyectos de trabajo acabara convertida en una receta didáctica o en un enfoque pedagógico. Con ello se reduciría el capital transgresor y creativo de los proyectos de trabajo (pues afronta una concepción del conocimiento no fragmentado, plantea un currículum integrado a partir de temas y problemas emergentes, rescata el sujeto biográfico, revaloriza la función política de la institución escolar y el papel de intelectual público del docente) a una serie de pasos que acaban siendo un rescate de los centros de interés —con otro nombre— o una reconversión de las unidades didácticas que mantenían una visión fragmentada y jerárquica del currículum que se articula en torno a las disciplinas escolares» (Hernández y Ventura, 2008).

En este sentido, se distancia de las otras versiones y concreciones del conocimiento integrado-globalizado-interdisciplinar impulsadas en el marco del diseño curricular de la LOGSE (la reforma de 1990) o del actual enfoque curricular de la LOE (la reforma de 2006), basado en las competencias. No obstante, que esta perspectiva ha ido evolucionando desde

temas cerrados y algo pautados hacia una mayor apertura, incorporando las visiones y los ingredientes educativos que se exponen a continuación.

Señas comunes de identidad

Dada la diversidad de propuestas en torno al conocimiento integrado, como hemos dicho, nos centraremos únicamente en la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo (PEPT), ya que se trata de la concepción más innovadora y que mejor se ajusta a los desafíos sociales y culturales de la sociedad del siglo XXI.

Una nueva visión de la escuela

Hasta ahora hemos hablado, sobre todo, de lo que no es la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo. Ahora destacaremos sus esencias y rasgos constitutivos. Uno de los textos más clarificadores al respecto lo constituye el prólogo a la segunda edición de *La organización del currículo por proyectos de trabajo*, que firman Fernando Hernández y Montserrat Ventura (2008). En él explicitan cuatro concepciones interrelacionadas:

- a) Una visión política vinculada a la democracia radical, donde la ciudadanía se erige en protagonista activa en la toma de decisiones respecto a los asuntos que les conciernen. De igual modo, en la escuela el alumnado expresa libremente su voz y aprende a tomar decisiones y responsabilidades.
- b) Una visión educativa, que considera a la institución escolar como parte de una comunidad de aprendizaje abierta, donde los individuos aprenden con y de los otros, donde la investigación sobre lo emergente tiene un papel fundamental en estos intercambios.
- c) Una visión curricular basada en el currículo integrado transdisciplinar, donde las decisiones son fruto de un diálogo continuo con el conocimiento, las distintas rea-

lidades, los centros y los sujetos, y no resultado de una imposición de la Administración, plasmada en los libros de texto o condicionada por los intereses profesionales del profesorado.

- d) Una perspectiva del conocimiento que estimula el deseo continuo de investigar y de aprender del alumnado, dentro y fuera de la escuela, con la lupa puesta en la complejidad del conocimiento vinculado a una mayor comprensión de la realidad.

Es evidente, por tanto, que no se trata de un método, sino de una nueva concepción integral de la educación, y de una forma diferente de pensar y estar en la escuela que rompe con currículos encorsetados y con la obsesión de la programación de actividades y la obtención de resultados. Por el contrario, se concibe como un espacio lleno de experiencias compartidas y reflexionadas, con distintas rutas de acceso al conocimiento, que facilitan un aprendizaje más sólido, crítico y comprensivo. Se utilizan diversas metáforas —estas tienen una fuerte carga simbólica y actúan de puentes cognitivos entre lo conocido y lo novedoso—; entre las que suelen utilizarse la del viaje, entendido no como un paquete turístico precocinado, sino como una aventura, como un largo viaje donde la ruta inicial se va dejando para tomar otros caminos, con muchas idas y vueltas, andares y desandares, siempre en función de lo que se descubre e interesa, y de la intensidad de la experiencia. Por eso, con frecuencia, se habla de proyecto de proyectos, de red de itinerarios o de un conjunto complejo de procesos conexos y relacionados entre sí, un proceso dinámico donde se aprende, desaprende y reaprende constantemente (Stoll, Fink y Earl, 2004).

Los proyectos de trabajo constituyen, en definitiva, el tejido de relaciones y saberes que se va construyendo en la vida del aula. Marisol Anguita lo ilustra con esta imagen tan gráfica: «Imaginemos una gran habitación llena de ojos, voces, historias, deseos, misterios, miedos... Regalémonos un aula como un espacio simbólico de expresión, de reinvención, un aula donde podamos escuchar el ruido de la vida invadiéndolo todo, invadiéndonos».

Conversación cultural

El conocimiento es una conversación con la cultura y con la vida que enriquece la mirada de unos seres en construcción. «Aprender está relacionado con la elaboración de una conversación cultural, en la que se trata, sobre todo, de aprender a dar sentido, conectando con las preguntas que dieron origen a los problemas que abordamos y con los interrogantes que los sujetos se plantean sobre sí mismos y el mundo, para poder, a la postre, transferirlo a otras situaciones». (Hernández y Ventura, 2008). En esta conversación, se van tendiendo puentes entre el sentido de los aprendizajes que los alumnos y alumnas adquieren con otros anteriores, con el entorno, con las familias y otras personas de la comunidad, situándose el profesorado como otro aprendiz junto al alumnado. Porque, a la postre, las conversaciones valiosas para la adquisición de nuevo conocimiento ocurren con la realidad, con otras personas y con uno mismo. Se trata, como dice Pérez Gómez (2012) de una apertura a diferentes campos del saber, a nuevos modelos de relaciones, a nuevos mapas interpretativos para entender las distintas variables y dimensiones que presentan los fenómenos de la vida contemporánea tanto en el territorio natural como en el social o cultural.

En este viaje, el alumnado es siempre el que marca la dirección de los diálogos que se van sucediendo, de forma dispersa o más trenzada. La conexión con lo que se aprende tiene una doble dimensión: cognitiva y emocional. Carmen Díez (2006) habla de asomarse al piso afectivo de sus alumnos: «Ver cómo piensan, relacionan y comparten sentimientos y vivencias cuando hay un ambiente abierto que lo propicia, cuando se tiene la sensación clara y segura de que hay un grupo que escucha lo que uno tiene que decir». Asimismo, la conversación se convierte en un espacio de diálogo donde fluye el intercambio y la ayuda mutua, y se aprende a mirar —no solo a ver— y a mirarse, a escuchar, a interrogarse y a pensar. Un espacio repleto de informaciones, conceptos, ideas, valores símbolos, lenguajes, opiniones, argumentaciones, relatos...: porque todo esto, bien conectado, es lo que proporciona experiencias significativas y conocimientos relevantes. Toda conversación cul-

tural deriva en una narrativa, en una historia para ser contada a los otros.

Compartir preguntas, interrogantes e hipótesis

No es lo mismo plantear un proyecto con niños y niñas de 1.º de Primaria sobre «los delfines» —nos referimos al clásico estudio sobre cómo son por dentro y por fuera— que trabajar a partir del interrogante que busca resolver por qué los delfines del mar Mediterráneo comen tantos plásticos. El título, sin más, no implica movimiento, ni necesidad de recorrido, no plantea retos. Sin embargo, la interrogación moviliza al grupo hacia una compleja búsqueda de información que necesita ser contrastada desde diferentes puntos de vista que integren lo físico, lo biológico, lo ecológico, lo económico o lo social. A menudo es difícil indagar en las preguntas clave que sostienen los interrogantes, pero cuando emergen, o somos capaces de captarlas, el proyecto cambia la predisposición, con lo que se despiertan en el grupo deseos de conocer las diferentes versiones de su pregunta» (Ventura, 2013).

He aquí un ejemplo muy emblemático de la transición radical que opera desde los proyectos de trabajo considerados como temas bastante rígidos y estáticos, hasta los proyectos concebidos como interrogantes que abren nuevas posibilidades de interpretación y problematización de la realidad. F. Hernández (2010), refiriéndose a la misma situación, incorpora nuevos elementos de análisis: «Nos dimos cuenta de que la pregunta (por qué los animales comen tantos plásticos) había estado presente en los niños y las niñas, pero nosotros no la incorporábamos, pues no solamente reducíamos el marco de interpretación, sino también el de acción en las aulas. Este proceso comportó analizar en profundidad las conversaciones que tenían lugar en las aulas e investigar nuestra escucha como docentes. Una tarea que nos permitió compartir interrogantes (de alumnos y maestros) con mucha más intensidad; contemplar la posibilidad de no encontrar respuestas únicas y, por tanto, respetar distintas visiones, y buscar la información permanente para poder interpretar las preguntas o hipótesis» (Hernández, 2010).

Las preguntas plantean desafíos, y estos conllevan conflictos cognitivos que estimulan el desarrollo; ayudan a interrogarnos sobre nosotros mismos, sobre el ser humano, la verdad y un montón de cosas más que dan sentido a nuestras vidas; despierta intereses y curiosidades; ayuda a esclarecer conceptos, a cuestionar ideas, a componer relaciones y a ordenar saberes. Y sirven también para visualizar el recorrido y el momento en que se encuentra el proyecto: ¿dónde estamos ahora respecto a nuestro tejido? o ¿qué relaciones estamos encontrando entre los distintos itinerarios? Jorge Wagensberg (2012) destaca en uno de sus libros de aforismos un par de ellos, que enfatizan el poder de la pregunta: «Cambiar de respuesta es evolución, cambiar de pregunta es revolución»; y el otro: «Toda respuesta tiene derecho a cambiar de pregunta».

Indagación sobre los problemas reales

En el capítulo «Las pedagogías no institucionales» se ponía de relieve la ingente cantidad de conocimiento, aprendizaje y formación relevante que se gesta, cada vez más, fuera de la escuela. En los proyectos de trabajo también se pone la lupa en el entorno sociocultural al entender que es donde hoy por hoy, debido a un currículo demasiado cerrado y caduco, se localizan los problemas reales. Es conveniente tener presente lo que dice Dewey: el pensamiento tiene lugar cuando una persona tiene un problema para comprender algo. O lo que sostienen Stoll, Fink y Earl (2004): «Los humanos no solamente son capaces de encontrar problemas que deben resolver; parece ser que les gusta hacerlo».

Los proyectos de trabajo se desplazan desde los contenidos disciplinares a las llamadas alfabetizaciones emergentes o múltiples —nada que ver con la concepción clásica del aprender a leer y a escribir—, sean visuales, científicos o culturales. El nuevo horizonte de la economía, la sociedad y la cultura del siglo XXI requiere aprender a poner en relación medios de comunicación tradicionales y emergentes; a realizar valoraciones creativas en distintas formas, que circulan por el filtro de la subjetividad, y a comunicarse utilizando formas de comprensión sistémicas u holísticas. Por eso, en las experiencias

de aprendizaje que problematizan la realidad, y en sus correspondientes narrativas, se usan diversos textos y medios: escritos, visuales, artísticos, gestuales, multimedia, *performances*... Se amplían y enriquecen las oportunidades, lugares y tiempos de aprendizaje. Así, se puede aprender en cualquier lugar y situación, sin tener en cuenta las hojas y fechas del calendario, porque el aprendizaje está en evolución continua; por lo tanto, debe ser evaluado dentro de este proceso.

En esta tesitura, el aula se convierte en un espacio abierto donde penetran ideas, saberes, deseos, lenguajes y realidades; donde se traban conversaciones y vínculos, y donde, de manera individual y colectiva, el alumnado crece en su experiencia de aprendizaje. Un nuevo viaje que suele empezar con dudas, problemas o deseos que, de alguna manera, han estado presentes —o lo siguen estando— en otros itinerarios o proyectos. Un viaje que recalca e indaga en los lugares de interés y en las situaciones imprevistas que favorecen una experiencia tranquila e intensa, se toma muy en serio los significados que los alumnos construyen, permite la reflexión y la metacognición, capta lo emergente, recoge datos y visiones de la realidad para ir enriqueciendo el tejido... para que, como proponen Carnell y Lodge (2002), los aprendices se conviertan en expertos del aprendizaje y puedan dar sentido a sus experiencias de aprendizaje en distintos contextos y por diversos propósitos. O, como dice Marisol Anguita, «para seguir investigando todo el mundo, sabiendo que el mundo también somos nosotros».

Aprendizaje situado

A diferencia de otras visiones tradicionales de la cognición que toman al sujeto individual como unidad básica de análisis, Vygotski teoriza con sólidos datos y argumentaciones que el aprendizaje humano depende del entorno social y cultural, además de la mente, y que las potencialidades de la mente humana descansan en la cultura que se desarrolla históricamente, y que se representa en diversos sistemas de signos y símbolos. Los proyectos de trabajo se inspiran en esta perspectiva socioconstructivista: «El aprendizaje se realiza de manera situada, lo que quiere decir que el contexto en el que una

persona aprende tiene un papel fundamental en aquello que aprende» (Hernández y Ventura, 2008). Es lo que decía Freire de que no hay texto sin contexto. También Morin (2001) lo cuenta muy bien: «El conocimiento de las informaciones o datos aislados es insuficiente. Hay que situar la información y datos en su contexto para que adquieran sentido. Para tener sentido, la palabra necesita del texto, que es su propio contexto, y el texto necesita del contexto donde se enuncia».

La relación con el entorno se produce mediante la participación y la interacción social ente los seres humanos, con los materiales y con los sistemas de representación. Se procura que en el aula tengan lugar actividades auténticas de aprendizaje, que se definen como «las prácticas comunes de una cultura» (Brown, 1989) y que son similares a las que realizan los prácticos de un campo de estudio o de un tema. Además, cuanto más contextualizado está un acontecimiento, tanto mejor se aprende y se comprende.

Inclusividad y pluralidad de voces

El conocimiento oficial que regula un currículo bastante restrictivo, y que terminan de cerrar aún más los libros de texto, conforma, con frecuencia, un relato demasiado uniforme que reduce y simplifica una realidad crecientemente compleja. Hay muchas voces ausentes o silenciadas por la cultura hegemónica. El trabajo por proyectos, en la medida que interroga al conocimiento, problematiza la realidad y desconfía de las fotografías y de las situaciones estables, moviliza la curiosidad y las capacidades de los aprendices para tratar de desvelar todo lo que se oculta en una sociedad que se ha construido —esta es la tesis dominante— como algo natural, neutro, necesario y de sentido común: como la única alternativa posible. Las preguntas son obvias: ¿Desde dónde se habla y se construye el discurso? ¿A qué intereses favorece y perjudica una determinada situación? ¿Por qué se seleccionan unos conocimientos y se aparcan otros?

La perspectiva inclusiva pone el foco en algunos de los problemas sociales más acuciantes y que tienen que ver con las diversas formas de injusticia, discriminación y exclusión,

por la negación de las diferencias en razón del origen social, económico, étnico, religioso o de género. La escuela, entendida como una comunidad de aprendizaje democrático, impulsa la trama de interrogantes y experiencias donde el alumnado expresa libremente los puntos de vista más diversos, y donde caben las distintas interpretaciones, visiones y opiniones sobre los temas investigados. Solo desde la pluralidad de voces se puede ir comprendiendo la complejidad de los fenómenos actuales.

El aprendizaje relacional: un viaje de la información al conocimiento

La información se convierte en conocimiento cuando se establecen conexiones, se contextualiza, se detectan diferencias y similitudes, se organiza y se interpreta. Solo entonces adquiere un sentido y ayuda a comprender algo del mundo. El gran desafío es «pasar de transmitir y reproducir información —que se puede encontrar en Google— a abrirse a un proceso de conocimiento, en el que la información se interroga, se contextualiza y se pone en relación para, en un proceso relacional, llegar a constituir experiencias de saber en las que quien aprende se siente involucrado con lo que aprende. Porque tiene que ver con él o con ella y su necesidad de dar sentido al mundo, a su relación con los otros y consigo mismo. Para ello es necesario transitar desde una información declarativa a procesos de indagación en torno a problemas relacionados con situaciones de la vida real que requieren conocimientos disciplinares, pero también la experiencia de los actores que intervienen en los procesos a los que nos acercamos» (Hernández, 2013).

En este aprendizaje relacional emerge un tejido de deseos e interrogantes que desarrollan una variada y rica trama de relaciones con los saberes, con los sujetos y con el mundo en que vivimos. También entre el sujeto que aprende y el aprendizaje; entre lo establecido y lo emergente; entre los pensares, sentirs y las narrativas; entre lo individual y lo colectivo; entre el dentro y el fuera; entre la escuela, la familia y la comunidad; entre quienes aprenden, entre aquello sobre lo que se indaga y los modos de constituirse en sujeto del saber.

Se trata de un viaje de aventura donde a veces se toman autopistas y atajos, aunque, por lo general, se prefiere transitar lentamente por carreteras secundarias, más llenas de vida y acontecimientos, donde el alumno puede establecer puentes hacia la implicación personal, porque siempre se construye el conocimiento en relación con la biografía. Acontecimientos y experiencias que van transformando las vidas de alumnos y profesores y que van cambiando su mirada del mundo. «Un movimiento que conlleva también la creación de nuevos espacios de reflexión, con nuevos recorridos geográfico-espaciales, que favorecen las formas de estar (aquí y en otros lugares), que contemplan los desplazamientos y las comunicaciones en la proximidad o en la distancia» (Ventura, 2013). La trama de relaciones requiere una atención y un cuidado muy especial. Por eso, Marisol Anguita, citando al cantautor Jorge Drexler dice que hay que amar la trama más que el desenlace.

La narrativa como construcción de la identidad

«A través de nuestras narraciones construimos una versión de nosotros mismos en el mundo, y a través de las narraciones, una cultura ofrece modelos de identidad y acción a sus miembros» (Bruner, 1998). Esta visión concuerda con la manera de pensar y contar historias en los proyectos. Historias que conciernen a todos los miembros de la comunidad de aprendizaje: alumnado, profesorado, familias y otros miembros de la comunidad que intervienen en alguna fase del proceso; y que versan sobre sus vivencias y experiencias, sobre algunos aprendizajes adquiridos, sobre algún problema que les preocupa o sobre cualquier otra cuestión.

La narración es abierta y continua, y va documentando la orientación de los diálogos, las actividades realizadas, las decisiones que se toman, los itinerarios se van abriendo y conectando; las idas y venidas durante el viaje; lo que se va tejiendo dentro y fuera de la escuela; y, en definitiva, la trama que se va construyendo. En este viaje se recurre a los distintos formatos y lenguajes de la alfabetización antes expuestos. En la primera infancia, por ejemplo, adquieren una gran relevancia, debido al potencial educativo que implican, las cajas de vida que, con

la ayuda de las familias, se van llenando de objetos, recuerdos y deseos que se comparten en el aula: una manera de ir poniendo en relación las distintas subjetividades. Y cuando el proyecto o los proyectos finalizan —aunque en cierta medida son inacabados porque el viaje continúa— la narración toma la forma de *performance*, de obra de arte, de exposición o de producción multimedia. Esto sucede cuando las voces individuales confluyen en un discurso colectivo.

Sin deseo y pasión no hay proyecto

La curiosidad es un atributo inherente a la condición humana que se manifiesta desde la más tierna infancia. Los niños sienten curiosidad por el mundo que les rodea. Hay un filme: *Y Buda explotó por vergüenza*, que narra de forma bella y minuciosa los obstáculos que tiene que superar un niño para cumplir su deseo de asistir a la escuela. ¡Se podrían citar tantos ejemplos de maestros que seducen, enamoran y contagian la pasión por el conocimiento! «Como todo padre o docente sabe, los niños hacen preguntas continuamente, y plantean hipótesis en su intento de establecer conexiones que les ayudarán a comprender el mundo que hay a su alrededor» (Stoll, Fink y Learn, 2004).

También es cierto que hay modos de enseñar y aprender, y de estar en la escuela, que reprimen y matan este deseo. La curiosidad, el deseo y la pasión necesitan determinados contextos, oportunidades e ingredientes educativos para que puedan tener cabida y crecer hasta límites insospechados. Los proyectos reúnen, sin duda, estos requisitos al ofrecer un viaje-aventura repleto de investigaciones, descubrimientos, dudas, comprensiones, lenguajes múltiples y un montón de sorpresas y situaciones imprevisibles.

El lugar del profesorado como creador de circunstancias

Todas las pedagogías suelen construir definiciones, imágenes, metáforas y representaciones del profesorado. En el trabajo por proyectos se recurre a veces a la de intelectual crítico pero, últimamente, se utiliza con más frecuencia la expresión de Ferdinand Deligny que define al educador como «creador

de circunstancias». Y en este caso, se refiere al vasto campo de las indagaciones, las relaciones y los modos de constituirse en sujetos de saber.

Asimismo, se considera que el profesor, como ocurre con los alumnos, es un aprendiz que aprende a su lado y junto a ellos, acompañándoles en el viaje-aventura, que media en los diálogos y en otros momentos del aprendizaje, compartiendo dudas e implicándose también en su biografía. Por eso, de vez en cuando se hace preguntas como estas: ¿a mí qué me está pasando? El profesorado no está solo en su intervención educativa, en la que median, de forma esporádica pero intensiva, padres y madres, miembros de la comunidad y profesionales de diversos campos del saber. Detrás de la aventura de los proyectos hay intencionalidades y criterios educativos sólidos que se van repensando en función de la práctica. No hay, por tanto, improvisación, pero sí mucha reflexión e incertidumbre. En todo caso, este modelo de profesor se aleja totalmente del transmisor de contenidos, del ejecutor de lo que dicen otros o del experto en estrategias de aprendizaje y competencias básicas.

Experiencias

Se incluyen cinco experiencias donde se muestra la manera de enfocar los proyectos en el transcurso de los últimos años: dos de Infantil y tres de Primaria.

Velázquez tiene dos zetas

Una síntesis de uno de los proyectos de trabajo de Mari Carmen Díez, del cual entresacamos algunas voces de la propia autora.

A mí, como de costumbre, lo que «más me llegó» y me emocionó en el proyecto de Las Meninas fue volver a asomarme al piso de abajo afectivo de mis alumnos. Ver cómo piensan, se relacionan y comparten sentimientos y vivencias cuando hay un ambiente abierto que lo propicia, cuando se tiene la sensación clara y segura de que hay un grupo que escucha lo que uno tiene que de-

cir. Desde el principio se vieron los escarceos de acercamiento al tema que se les proponía, al más puro estilo del momento evolutivo. Se situaban en la escena que investigar mirándose a sí mismos, localizando diferencias y parecidos con sus gustos y experiencias, buscando identificaciones que les ayudaran a entender aquello que se les estaba ofreciendo y presentando. En esta ocasión fue Miguel quien al ver la lámina de *Las Meninas*, se estrenó en estos menesteres identificativos diciendo con júbilo: «¡Velázquez tiene dos zetas!». Comentario que reflejaba una primera conexión «personal» con el pintor, ya que Miguel es el «padrino» de la zeta por tenerla en los dos apellidos: Pérez Pérez. A partir de ahí surgen otras identificaciones. Unos niños se dan cuenta de la presencia del perro en el lienzo, y empiezan a hablar de este y de otros animales, trezándose jugosas conversaciones. Buscan músicas, improvisan poemas, crean una canción —la danza de *Las Meninas*—, la bailan... El diálogo deriva en lo que los chicos y las chicas «llevan» en el cuerpo. También hablan del tiempo, de lo de antes y lo de ahora, de los años transcurridos y de la muerte. «Yo no sé por qué se les morían los hijos si eran reyes...» «Ojalá no se pudieran morir los niños, solo los abuelitos.» «Así no nos podríamos morir nosotros.»

Luego sale el tema del poder: lo que mandaban el rey y la reina, y también Velázquez sobre su esclavo, que liberó; y aparecen los bufones que les producen gracia y extrañeza. Hay teatro, consultas al diccionario y anotaciones. Finalmente, se enteran de que el cuadro de *Las Meninas* había sido apuñalado y escriben al Museo del Prado: «Hola: Queremos saber si es verdad o no que alguien le clavó un puñal al cuadro de *Las Meninas*. Y si es verdad, ¿quién se lo clavó?, ¿por qué se lo clavarón?...». No hay respuesta pero se formulan diversas hipótesis. A lo largo de las tres semanas que ocupamos en el proyecto surgieron muchos sentimientos: admiración, envidia, celos, rabia, pena, alegría,... Era como si fuéramos siguiendo el hilo de una conversación, siempre abierta e inacabable. Era como... Era como si lo que se hablaba representara el discurso grupal, como si hubiera una voz «múltiple» que contenía los ecos de las voces de todos. Una voz que nombraba los temas que hacía falta descubrir, los que asustaban, los que atraían.

Mari Carmen Díez (2006), cuatro años

De la mano de los Voladores Misteriosos

La revista *Cuadernos de Pedagogía* ha hecho un encargo especial: hemos pedido a niños y niñas de esta clase y a su maestra —Marisol Anguita, de la Escuela Serravella de Ullastret, Barcelona— que relaten el proyecto que llevan a cabo para llenar su pueblo con miles de grullas de papel para pedir sus deseos. Su experiencia, publicada en varias entregas en nuestra página web entre marzo y junio de 2014, recoge diálogos sobre la vida y la muerte (transcritos en el relato inicial de este capítulo). Descubrimientos sobre los números y el infinito y la implicación de toda la comunidad para lograr su objetivo.

La experiencia que nos va a contar gira en torno a Sadako Sasaki, una niña japonesa que en 1953 enfermó de leucemia a causa de los efectos de la radiación causada por la bomba de Hiroshima. Mientras estaba hospitalizada, Sadako decidió confeccionar 1.000 grullas de papel, porque existe una antigua leyenda en Japón que dice que cualquier persona que elabore 1.000 grullas puede pedir un deseo. Sadako logró completar 644 grullas antes de morir (en 1955) y sus compañeras de clase llegaron a las 1.000 un tiempo después.

Lourdes Martí, periodista y directora de *Cuadernos de Pedagogía*.

A continuación, se extraen algunos fragmentos del relato de Marisol Anguita:

Nuestra aventura comienza después de decidir que el nombre que nos representará durante este curso en nuestra aula de cuatro años será el de Voladores Misteriosos. Este nombre habla de nuestro deseo de volar, de proponernos retos que nos lleven al límite y nos permitan ser intérpretes activos de nuestro mundo. El relato de Sadako les conmueve, y les da alas para dialogar con la historia de las grullas y hacer de ella su propia historia. Se proponen llenar el pueblo de grullas y se ponen manos a la obra, pidiendo la colaboración de otras aulas y de las familias. Una cosa lleva a la otra: la historia de Sadako, la guerra, la muerte, los deseos y la esperanza que desprende y lo que significa. Todo ello forma parte de sus vidas y les ayuda a desear juntos.

En Carnaval se disfrazan de personas voladoras, y en el aula se mezclan los deseos con las indagaciones sobre los números y sus misterios. Llegan a reunir 3.000 grullas trabajando intensamente, abuelos y abuelas, padres y madres, maestras y hasta bebés. Deciden pedir tres deseos: el de Sadako de la paz en el mundo; el suyo muy repetido de que acaben la escuela nueva; y el tercero, a elegir cada cual el suyo. Los deseos no terminan aquí. Núria, coincide con sus compañeras y compañeros en que este trabajo de desear es difícil y que hay que seguir: «Debemos continuar deseando, deseando, deseando, para pedir más deseos».

Marisol Anguita (2014). «De la mano de Voladores Misteriosos». *Cuadernos de Pedagogía*.

Relaciones entre saberes

Resumen de la experiencia llevada a cabo y contada por Maite Sbert con un grupo de alumnos y alumnas de 5.º y 6.º de Primaria del Colegio Es Pont (Palma de Mallorca).

Uno de nuestros objetivos ha sido explicitar en un máximo de situaciones posibles las relaciones existentes entre el triángulo conformado por las prácticas escolares, las diferentes ramas del conocimiento y los acontecimientos cotidianos acaecidos o no en el ámbito escolar. Esta experiencia pretende que el alumnado sea consciente de dichas conexiones y propone algunas actividades y secuencias para hacerlo posible.

En primer lugar se identifica el tema, algo necesario para buscar los puntos de conexión clave a partir de los cuales se establecen otras relaciones: ¿Se está planteando un solo tema, o son varios los que se entrecruzan, los que se encuentran latentes en el conjunto del enunciado? Ello se ejemplifica con una obra de arte (un fragmento de *El Jardín de las Delicias* de El Bosco) y una entrevista periodística (una conversación con Jaume Sisa y Pau Riba). Luego, se incluyen ejemplos de cómo emergen y se trabajan las conexiones entre las diferentes áreas de aprendizaje, como la filosofía y el lenguaje. Se descubren las similitudes que encuentran entre los textos de Lipman del Proyecto de Filosofía 6/18 y los proyectos de trabajo, y se abre un nuevo espacio de relación.

Más adelante se conecta con la Educación Artística, y con las Matemáticas y con la Historia. En las galerías de arte y en los museos se activan mecanismos relacionales para percibir cómo lo cognitivo y lo emocional se retroalimentan.

En un principio, los interrogantes surgen de la maestra pero, poco a poco, el alumnado se va apropiando de ellos, reconvirtiéndolos, planteando otros nuevos. Hablar sobre el papel del saber en la vida conduce a compartir el gusto por aprender y, al propio tiempo, a entender que no todo aprendizaje es siempre placentero, que las vías de acceso al conocimiento no son siempre fáciles. Tan solo unos días antes de acabar este artículo, al salir de una sesión de Educación Artística repleta de dificultades, Dani exclama: «Todo lo bonito es siempre difícil».

Maite Sbert (1994). «Relaciones entre saberes». *Cuadernos de Pedagogía*, 225: 18-22.

¿Cómo vamos a ser iguales?

La narración literal de este proyecto tiene su raíz en lo que la maestra Carmina Álvarez le recuerda a un alumno de sexto de Primaria de la Escuela Bernat de Boil (Barcelona), lo que le comentó cuando les preguntó qué expectativas tenían sobre el curso que se iniciaba: «Yo no espero nada porque soy un burro y solo sé hacer tonterías». Se rió y añadió: «Pues ya no soy un burro, ahora soy una jirafa, un elefante... ¡No!, he pasado de potro a caballo (en la cultura gitana, el caballo es el animal máspreciado)».

Esta respuesta, junto con otras del mismo nivel, ha sido resultado del trabajo llevado a cabo durante todo un curso con siete alumnos e etnia gitana, un marroquí, tres catalanas de habla castellana, dos ecuatorianas y dos bolivianas. Uno de los proyectos realizados se centró en las preguntas que surgieron a raíz de leer un artículo de divulgación infantil sobre las investigaciones llevadas a cabo con las ratas, en el que se demostraban que los humanos nos acercamos genéticamente a estos animales más que a los primates. Las cuestiones que surgieron fueron:

José: Pero ¿cómo vamos a ser iguales que las ratas?

Dani: ¡Es imposible que los gitanos vengamos del mono, y menos de las ratas!

Sandra: Lo del mono lo trabajamos en 4.º

José: ¡Esos seréis vosotros, los payos, o los «marriguines» (marruquies), nosotros no!

Julia: Pues el *profe* de Religión nos ha explicado que al hombre lo ha creado Dios.

Josué: Eso, ¿qué dices de eso, *profe*?

La discusión derivó en la necesidad de buscar información sobre «El origen del hombre según la teorías darwinianas y la creación según la religión católica». Buscamos la información en los libros de texto que teníamos en el centro.

En pleno proceso de elaboración de textos sobre las dos posiciones —que podríamos llamar metafísicas—, el trabajo nos condujo a otro tema «El origen de los planetas», dado que necesitábamos centrarnos en la evolución del hombre y les entusiasmo conocer además más a fondo el origen de la Tierra. Aparcamos el primer tema y seguimos con el segundo, para el cual elaboramos un pequeño proyecto con el siguiente guión de trabajo:

- El sistema planetario: planetas y características.
- La Tierra: formación, características, océanos, continentes.
- Los primeros pobladores, migraciones y asentamientos.

Finalmente unimos los dos temas y llegamos a una serie de conclusiones. El tema podía tener dos enfoques: el religioso y el científico, entendiendo la religión como una cuestión de fe y reconociendo que el enfoque científico tenía cada vez más sentido para todo el grupo. Algunas voces de alumnos y alumnas expresaron sus opiniones:

Julia: Pues eso de la evolución del hombre lo veo bien.

Paco: Pues yo también.

José: No sé qué pensar. Eso del mono no me hace gracia, pero lo que hemos trabajado me ha gustado.

Dani: No acabo de entender cómo podemos cambiar tanto, ¡yo no me parezco a un mono!

Souhir: A mí lo que más me ha gustado es eso del *big bang*.

La participación fue masiva y, a pesar de los diferentes niveles de aprendizaje, cada alumno y alumna pudo trabajar según la comprensión que iba adquiriendo de cada tema. Teniendo en cuenta el nivel general del grupo, y la poca experiencia que tenía en el trabajo por proyectos, la síntesis de cada uno de los apartados la elaboramos en común, en la pizarra, permitiendo así la participación de toda la clase.

Carmina Álvarez. (2004). «Afrontar la diversidad en el aula», *Cuadernos de Pedagogía*, 332: 56-58.

¿Es real la realidad?

Una misma exposición del fotógrafo Joan Fontcuberta da pie a dos itinerarios de investigación en dos escuelas distintas. Sin embargo, las dos comparten la intención de mirar la realidad y el conocimiento desde una actitud crítica. Los montajes del fotógrafo instalan al alumnado de Primaria en la incertidumbre de forma permanente y le enseñan a no creer todo lo que ve, a contrastar e ir más allá de lo aparente. Esta experiencia se escribe como una conversación, donde también les acompañan otras personas con las que van dialogando. He aquí algunos fragmentos entresacados de la investigación: de dónde venimos, la exposición, al volver a la escuela y el hecho de compartir miradas, a modo de conclusión.

Mercè de Febrer (MF) (Escuela Cervantes): Venimos de analizar diferentes miradas de tres artistas: Velázquez, Picasso y Hernández Pijoan, y de las influencias de sus biografías sobre ellas.

Mercè Ventura (MV) (Escuela Isabel de Villena): El camino empieza al finalizar un itinerario de investigación a partir del interrogante: ¿cómo se hacen las películas?... Desde la exposición podremos seguir trabajando y cuestionando la realidad que nos muestran las imágenes y así instalarnos en la duda que nos provocan.

MF: Nuestra intención es ver si las imágenes que ha construido son reales o falsas y que esta búsqueda nos ayude a situarnos en una mirada que duda, que interpreta críticamente cualquier información que manejamos.

MV: Partimos de la idea de que Fontcuberta nos quiere manipular. Así que vamos a la exposición sabiendo un poco de su plan-

teamiento, conscientes de que inventa historias, que es simpático, que es padre, que lleva barba, que nos quiere hacer dudar.

MF: Al volver a la escuela reconstruimos la historia de los milagros. Esto es lo que más nos llama la atención. Pero no lo hacemos como una recopilación, sino como un proceso de vinculación de cada persona con lo que nos provoca y desvela de nosotros mismos el pensamiento de Fontcuberta, como una forma de proyección individual. Esto significa que cada persona del grupo escoge el milagro con el que se siente más identificado y establece vínculos con su vida.

MV: En la escuela recuperamos la información sobre Fontcuberta, lo que hace y cómo se disfrazaba para crear sus personajes. Esa indagación sobre su obra y biografía nos provoca el deseo de pensar en un personaje e inventarnos una historia para que la gente la crea, tal como hace Fontcuberta.

Luego se ponen en contacto con el artista y dialogan con él, y siguen pensando en sus descubrimientos. Finalmente, estas dos maestras comparten sus miradas.

MV: Me ha interesado lo que has contado de los milagros, de ese puente hacia la implicación personal... A tu grupo le ayuda a identificarse desde quiénes son ellos.

MF: A mí, de tu relato, me ha parecido trascendente la vinculación que estableces con el itinerario anterior, sobre los efectos especiales. Porque es cierto, siempre en un proceso de indagación, un nuevo recorrido empieza con las dudas, los problemas, los deseos que ha generado un camino anterior o uno en paralelo.

Mercè de Febrer y Mercè Ventura. (2010). «¿Es real la realidad?», *Cuadernos de Pedagogía*, 400: 26-29.

A modo de conclusión: cuestiones para el debate

1. *¿Por qué hay profesores y profesoras que se implican en los proyectos de trabajo? ¿De dónde nace este deseo? ¿De lo que piensa y hace otro docente?; ¿de la chispa que un día prendió en una actividad de formación?; ¿de la lectura de un libro o artículo?; ¿de la visita a otro centro?; ¿de la*

reflexión de un asesor o de cualquier otro profesional de la educación? ¿Responde más a una convicción social y política, a la conciencia sobre el necesario cambio de la escuela y el proceso de enseñanza y aprendizaje, o bien a un fuerte compromiso y respeto hacia la infancia para dignificarla? ¿Qué pesa más?

¿Responde quizás a una muestra de gratitud hacia la educación que recibieron o, por el contrario, a la voluntad o necesidad de brindar a las nuevas generaciones las oportunidades que les fueron negadas? ¿Cómo se ha ido conformando su biografía formativa y docente? ¿De dónde siguen aprendiendo? ¿Qué les sigue manteniendo vivos: la suma de las convicciones señaladas, la relación cercana y gratificante con el alumnado, el placer que les proporciona trabajar de esta otra manera y el convencimiento de que tienen que seguir adelante explorando nuevos aprendizajes? Quien entra en esto de los proyectos ¿se engancha para toda su vida?

Y, respecto a los estudiantes y futuros docentes: ¿qué consejos, qué tipo de prácticas y qué aprendizaje habría que ofrecerles para que se sumaran a la comunidad de “creadores de oportunidades” que van tejiendo saberes y deberes? El profesorado involucrado en los proyectos, sobre todo en la perspectiva educativa que se ha ido desbrozando, es minoritario. Pero no se trata de una «especie» en peligro de extinción, sino de un colectivo en fase de lenta expansión.

2. *¿Cómo se gestiona la incertidumbre del profesorado?* La perspectiva de los proyectos de trabajo, como se ha comprobado, dista mucho de la programación previa al modo del paquete turístico donde todo está previsto al detalle, aunque en la escuela siempre surgen imprevistos. El hecho de optar por un aprendizaje no dirigido donde fluyan los itinerarios en función de los intereses y las preguntas del alumnado requiere un fuerte grado de concentración, escucha, conexión con la realidad y, sobre todo, de incertidumbre. A pesar de sus satisfacciones, según cómo se lleve, ¿no puede llegar a ser muy complicado y agotador cuando a ello se le suman, además, otras incertidumbres

de la vida cotidiana o las hipotéticas incomprendiones por parte del claustro, la dirección del centro y las familias? Sí, porque no abundan los equipos docentes que incorporen esta perspectiva educativa en su proyecto. Por tanto, a la soledad del aula se le une la soledad del centro y otras soledades.

Para hacer frente al aislamiento, la soledad y la incertidumbre se requieren algunos anclajes y apoyos. La relación con el alumnado es lo primero; y junto a ello, la complicidad de las familias que, en muchas ocasiones, son una pieza clave para tirar adelante y enriquecer los proyectos. Respecto al claustro y a la dirección del centro, si no se logra sintonía pedagógica y de colaboración, hay que evitar al menos que se genere un clima de discordia y obstrucción. Los apoyos y recursos hay que buscarlos dentro del centro (colegas colaboradores, espacios de formación y reflexión, actividades conjuntas donde convergen modos de enseñar y aprender distintos, etc.) y también fuera (asistencia a jornadas o seminarios; participación en grupos y redes para intercambiar ideas, experiencias y narrativas; colaboración de amigos críticos y asesores que observan, escuchan, plantean preguntas, y ayudan a comprender el sentido de lo que se está haciendo).

3. *¿De dónde vienen las resistencias a la integración del conocimiento?* Sin duda, en Infantil se fraguan más proyectos: lo permite la mayor autonomía docente, el carácter más global y no especializado del aprendizaje; la menor presión administrativa, familiar o social con respecto al currículo y al rendimiento, etc. En Primaria la cosa se complica algo, pero aún existe una cultura pedagógica sensible a estas propuestas innovadoras y un suficiente margen de actuación para llevarlas a término. Y en la Secundaria la resistencia es mucho mayor debido al tradicional y férreo anclaje del código disciplinar y de la compartimentación del saber. Aquí el profesor lo es, ante todo, de su disciplina (de matemáticas, lengua o historia), primando el enfoque más instructivo que educativo.

Existen muy buenos profesores en sus disciplinas, pero, como señala J. A. Beane (2005), «ni siquiera pueden

imaginar que su querida asignatura o actividad de algún modo pueda quedar relegada en la integración del currículo». La asignatura no se convierte en un medio, sino en el fin de la enseñanza, y cualquier intento de poner en cuestión su estatus dominante —que se percibe como la mejor garantía para conseguir la calidad de la enseñanza y el llamado nivel educativo—, puede suponer una amenaza para su territorio particular, para su identidad profesional y para su forma de vida. Y la aventura de los proyectos despierta todo tipo de miedos e inseguridades, además de la pérdida de unas tradiciones y rutinas muy arraigadas. Es una lástima, como dice Berstein, que una serie de hechos, principios y destrezas que se han seleccionado para incluirlos en una u otra área curricular no puedan utilizarse todos ellos de forma interrelacionada para atender a propósitos más amplios de la vida real.

4. *¿Y qué ocurre en las facultades de Educación?* La fragmentación del saber llega a su máxima expresión en las facultades de Educación, donde crecen las especialidades y subespecialidades, y la superespecialización del saber se acentúa con la oferta de los posgrados, másteres o doctorados. Las disciplinas y áreas de conocimiento están cada vez más aisladas unas de otras, y el profesorado universitario cada día sabe más de un cuerpo reducido de conocimientos y menos acerca del saber educativo general.

La aplicación en España del Plan Bolonia no ha hecho sino separar aún más las facultades y departamentos, que pugnan por alcanzar nuevas cotas de poder en el control del currículo. En esta tesitura, ¿cómo, dónde y quiénes protagonizan el necesario debate sobre la función social de la educación? ¿O cómo se gesta la discusión y la creación de un pensamiento pedagógico crítico? Es evidente que tampoco contribuye a ello la miseria presupuestaria y las condiciones de precarización —por no hablar de sobreexplotación— de las nuevas generaciones —y no tan nuevas— de profesores y profesoras universitarios, más pendientes, obviamente, de su promoción y carrera docente para obtener un mínimo de estabilidad, que de otra cosa.

5. *Una marca que vende.* Ya hemos comentado en más de una ocasión que los proyectos están de moda y que surgen sucedáneos y burdas imitaciones por todas partes, reproduciendo mediante nuevos formatos la división por asignaturas o reduciéndolos a una mera estrategia. Las orientaciones del currículo oficial y las actuales políticas de evaluación no suelen promover en absoluto las versiones más sólidas e innovadoras de los proyectos —más bien entran en flagrante contradicción— y, con frecuencia, tratan de ignorarlos, marginarlos o aislarlos. Ahora bien, tampoco tienen ningún reparo ni escrúpulo en apropiarse de la marca de «proyectos de trabajo», vaciarla de contenido, descafeinarla y apuntarse al carro de la innovación. A ello contribuye también la labor de las editoriales de libros de texto y materiales curriculares que, con el objeto de modernizarse mínimamente y abrir nuevos nichos de mercado entre el profesorado, tratan de lanzar otros productos «alternativos» o se reconvierten los libros de texto en papel o digitalizados en «libros de texto globalizados» —con el detalle de todo lo que hay que hacer—, sobre todo para los cursos inferiores.
6. *¿Y qué hay de la evaluación?* ¿Qué resultados va a obtener mi hijo en las pruebas estandarizadas —bien sean internacionales o propias de las comunidades autónomas— y en los exámenes finales? ¿Qué sucederá cuando pase a Secundaria? Es lógico que trabajar por proyectos suscite sorpresa, recelo, incomprensión y rechazo iniciales en las familias —también en otros actores de la comunidad educativa—, porque en general se trata de una forma muy distinta de aprender de la que aquellas conocieron en su escolaridad. Pero también es cierto que, con el paso del tiempo, las familias saben descubrir y reconocer, a través de las sensaciones y vivencias que les transmiten sus propios hijos, el buen hacer de un montón de maestros y maestras que trabajan con rigor y entusiasmo desde esta u otras perspectivas educadoras innovadoras.

Por otra parte, diversos estudios muestran evidencias de que el alumnado formado de esta otra manera obtiene iguales e incluso mejores resultados que la media estudiantil.

- til en pruebas de competencias básicas o de otro estilo; y que acceden con un buen bagaje a la educación secundaria.
7. *Sí hay alternativas, y no solo individuales.* La crítica a las dificultades de contemplar un currículo integrado, sobre todo en la Secundaria y en la Universidad, se refiere, obviamente, a la corriente general hacia donde empujan los vientos dominantes. Ahora bien, en los centros también se pueden abrir ventanas para que penetren estos vientos y tomen otra dirección. Así ha ocurrido, ocurre y seguirá ocurriendo: porque los espacios alternativos y de resistencia jamás pueden silenciarse y ahogarse del todo. ¿Qué hacer? Aunque el inventario podría ser bastante extenso, he aquí una muestra de algunas de estas prácticas de distinto calado que ya se están realizando. En algunos institutos, las materias de los cursos de la ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria) se concentran básicamente en tres docentes que tratan de establecer nexos entre las disciplinas que imparten. En los créditos de síntesis al final de la ESO, o en el trabajo de investigación al término del bachillerato, hay estudiantes que realizan trabajos con un fuerte grado de conectividad entre distintos contenidos disciplinares y los problemas emblemáticos del entorno.

En las facultades de Educación hay profesores que liberan un tiempo de sus materias para desarrollar conjuntamente proyectos globalizadores (también se podría llegar a un acuerdo para que un porcentaje de la carga docente de la Facultad se dedicara a este tipo de iniciativas). En el período de prácticas de los futuros maestros, pedagogos, educadores sociales y otros profesionales de la educación, se crean espacios para reflexionar sobre la práctica, para visualizar la compleja trama sistémica del sistema educativo y para familiarizarse con la filosofía de los proyectos de trabajo. Y por último, hay profesores y profesoras universitarios que enfocan sus clases desde una perspectiva mínimamente interdisciplinar o que desarrollan proyectos de investigación donde movilizan saberes de diversos campos y una sabia combinación de alfabetos múltiples; a veces, lo hacen investigando con profesorado no universitario y junto al mismo.

Referencias bibliográficas

- Anguita, M. (2014). *Voladores y voladoras misteriosas*. «Planeta grullas o de cómo desear juntas». *Cuadernos de Pedagogía*, 448: 22-27.
- Autoría compartida (2004). «Proyectos de trabajo». *Cuadernos de Pedagogía*, 332: 45-78.
- Beane, J.A. (2005). *La integración del currículum*. Madrid: Morata / Ministerio de Educación y Ciencia.
- Brown, J.S. y otros (1989). «Situating cognition and the cultura of learning». *Educational Researcher*, 18: 32-42.
- Bruner, J. (1998). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar*. Madrid: Morata.
- Carnell, E.; Lodge, C. (2002). *Supporting effective learning*. Londres: Paul Chapman.
- Díez Navarro, M.C. (1995). *La oreja verde de la escuela. Trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- (2006). *Arte en la escuela infantil*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Gorp, A.V.; Simon, F.; Depaepe, M.; Monés, J. (eds.) (2006). *Ovide Decroly. La función de globalización y la enseñanza*. Madrid: Biblioteca Nueva / Ministerio de Educación y Ciencia.
- Hargreaves, A.; Earl, L.; Moore, S.; Manning, S. (2001). *Aprender a cambiar*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2010). «Los proyectos, tejidos de relaciones y saberes». *Cuadernos de Pedagogía*, 400: 77-80.
- (2013). «Pensar las relaciones desde una perspectiva transdisciplinar». *Pàtio Ensino Médio*, 16: 14-17.
- (2014). «Las materias que distraen o la utilidad de lo inútil». *Cuadernos de Pedagogía*, 447: 62-65.
- Hernández, F.; Sancho, J.M. (1989). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Laia / Cuadernos de Pedagogía.
- Hernández, F.; Ventura, M. (2008). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Octaedro.
- Hessel, S.; Morin, E. (2012). *El camino de la esperanza*. Barcelona: Destino.
- Kincheloe, J.L. (2000). «Introducción». En: Goodson, I. F. *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Martín García, X. (2013). *Investigar i aprendre. Com organitzar un projecte*. Barcelona: ICE-Horsori
- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.

- (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Pérez Gómez, A.I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Sharpe, R.; Beethan, H.; Freitas, S. (2010). *Rethinking for a Digital Age: How Learners are Shaping Their Own Experiences*. Nueva York: Routledge.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stoll, S.; Fink, D.; Earl, D. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere*. Barcelona: Octaedro.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- Ventura, M. (2013). «La perspectiva educativa de los proyectos de trabajo como motor de cambio en la organización del currículum y en la gestión del tiempo y el espacio». *Investigación en la escuela*, 79: 19-29.
- Vilar, S. (1997). *La nueva racionalidad. Comprender la complejidad con métodos transdisciplinares*. Barcelona: Kairós.
- Wagensberg, J. (2012). *Más árboles. 1116 aforismos para navegar por la realidad*. Barcelona: Tusquets.
- Zabala, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Barcelona: Graó.

Las pedagogías de las diversas inteligencias

Lo siento de corazón

El día que volví a clase después de morir mi hermano fue un día muy especial. Al entrar varias niñas vinieron en tropel a saludarme. Fui besándolos a todos mientras me iban preguntando cosas: ¿Es verdad que se ha muerto tu hermano? ¿Quién te lo dijo? ¿Qué le pasó? ¿Has llorado?...

Sin más espera, pasé a explicarles brevemente que mi hermano había tenido un infarto, se le había parado el corazón. Nos lo dijeron los amigos que iban con él, porque cuando sucedió iba dando un paseo con su moto nueva. También les dije que yo no me lo podía creer hasta que no lo vi y lo toqué. Y que había estado muy triste y que había llorado mucho, por eso no había podido ni venir a trabajar.

Iker me preguntó si podía llevarles fotos de él y les enseñé unas cuantas que me había traído. Entonces se pusieron a explicar todos los perros, gatos, peces y hámsters que se les habían muerto. Los nombraban mezclados con los abuelos, tíos, bisabuelos... No era la primera vez que lo contaban, este es un tema que suele suscitarse en estas edades tempranas en las que los niños empiezan a intuir que eso de morir se puede ser verdad y puede afectarnos a todos.

—Mi tía murió también, se le paró el corazón como a tu hermano.

—Mi abuelo también murió, tenía malo el corazón, no le pasaba la sangre.

—Mi abuelo —tú lo conocías— no murió así. Él se acostó a dormir y se murió durmiendo.

—Eso le pasó porque tenía una enfermedad muy grave.

—Sí, era cáncer, por eso se le cayó el pelo y no podía ni estar de pie solo, mi padre tenía que darle la mano.

—Lo siento.

—Pues la madre de un amigo de mi hermano también se murió y no era viejecita.

—Cuando se muere alguien siempre da pena, pero si se es viejo parece que se comprende y se acepta mejor que si se es joven.

—Yo los tengo todos vivos en mi familia.

—Me alegro.

—Mi yayo se murió. Estaba en el hospital y no se pudo arreglar la cosa.

—Mi bisabuela está muy viejecita.

—Mi bisabuelo también.

—Sí, la vida es así. Las personas nacemos y morimos.

—Mi gato Gilbert se ha muerto porque lo ha atropellado un coche.

—Los animales también mueren.

—Como mi pez.

—Y mi hámster.

—Mi perro murió ayer mismo, pero me queda otro, tenía dos.

—Y si lo echas de menos, ¿qué vas a hacer?

—Tengo el otro y además tengo una foto suya. La miraré.

—Yo me acuerdo de lo que hacía con mi gato, me lo ponían en la barriga para que me calentara.

—Es bueno acordarse de quien se ha muerto y contárselo a los amigos, así no te sientes solo con la pena.

—Pero yo me haré científico de mayor y me fabricaré otro gato igualito que Gilbert.

—Eso no puede ser.

—¡Pues sí, yo digo que sí y es que sí!

—¿Os habéis fijado en que hoy vuestros padres venían a decirme algo?

—Sí, te abrazaban y te decían algo flojito.

—Mi padre te ha dicho: «Lo siento de corazón». Lo he oído.

—Sí, estas cosas las hacen las personas para consolar a los que se les ha muerto alguien. Algunos lo dicen así: «Te acompa-

ño con el sentimiento»; otros dicen: «Lo siento», o «Lo siento de corazón». Otros solo abrazan. Todo eso ayuda a no estar solo y triste.

Les he contado cosas de Tono. De pequeño yo lo asustaba con que Tati, una avispa «amiga mía», le iba a picar si no me hacía caso... Y de mayor, que era tan alegre y tan buen deportista, que sabía subir montañas, bajar barrancos, hacer surf, ir en bici, en moto, en piragua... Alina propone dibujarlo mirando las fotos y Aitana quiere que pongamos su nombre en el «Pasapalabra» (colección de palabras a las que les tenemos aprecio). Yo les pido dejarlo en la lista de los hermanos, aunque ya no viva. Me dicen que sí, pero que le ponga al lado una cruz o un corazón roto. Le pongo las dos cosas. Les leo un cuento muy bonito que se llama «Así es la vida», de Ana Luisa Ramírez, donde sale el tema del amor junto a otras frustraciones más cotidianas. Me piden que se lo lea toda la semana.

A partir de ahí las cosas emprenden un ritmo habitual. Pepe asegura que sabe restar y le pido que nos lo demuestre. Sale a la pizarra, dibuja un círculo con dos chupa-chups dentro y dice:

—Yo tenía dos chupa-chups y vino Marvin y me quitó uno. Así que me queda solo uno. Eso es restar.

—Pues sí, enhorabuena, Pepe, y gracias por contárnoslo.

Todo el mundo se puso a hacer supuestos como el de Pepe, pero a su modo y manera.

El de Celia decía:

—Tengo siete uñas y me quitan dos, me quedan... cinco.

Yo iba prodigando valoraciones a todos los contables en medio de la algarabía. Después hice un silencio y resumí un poco: O sea, que un día vino Nico, dijo que sabía sumar y lo demostró, ahora Pepe dice que sabe restar y también lo demuestra. De modo que sabéis hacer dos cosas importantes: sumar y restar.

Alina toma entonces la palabra y habla apasionadamente de su estancia en un hotel:

—Se podía comer lo que se quería para desayunar, hasta tortitas y arroz con leche. Y había un chico francés con la piel oscura y el pelo muy negro. Estaba lleno de piscinas...

—¿Y dónde estaba ese hotel tan bueno?

—No lo sé, pero eso no es lo importante. Lo más importante es que había gel-champú.

Precioso el ratito.

Hoy no hemos vivido un día corriente de escuela. Ha sido más bien un encuentro entre personas de diferentes edades. Hemos hablado de la muerte como realidad inexplicable. Hemos puesto en común experiencias, sentimientos y costumbres. A todos les interesaba el tema. Nadie trivializaba, ni se asustaba.

Yo he podido sonreír gracias a ellos, al gel-champú y a la cabezonería animista de Pablo que quería hacer un clon de su gato. La vida suma momentos entrañables. Habrá que hacer acopio de ellos para contrarrestar las penas.

Mari Carmen Díez Navarro

Antecedentes y referentes

La hegemonía de la razón

En los inicios de la civilización —y aún hoy en algunas sociedades—, pensamientos y sentimientos aparecen estrechamente entrelazados e integrados. Asimismo, en la Grecia clásica las fronteras entre lo social, lo filosófico, el conocimiento, las emociones y la religión son muy borrosas, y todos estos componentes se relacionan entre sí. La consonancia entre la vida cotidiana y la tragedia es un ejemplo emblemático de ello; como lo son las diversas aportaciones filosóficas que ponen de relieve las conexiones entre la adquisición de los conocimientos y la sabiduría con las virtudes morales para el logro de la felicidad, o entre el saber científico, artístico y experiencial. Pero a partir de entonces, esta visión integradora se rompe: se valora lo abstracto por encima de lo concreto, y lo intelectual por encima de lo práctico; el cuerpo se convierte en el símbolo de la emoción y del deterioro, y todas las certezas y verdades se polarizan en torno a la religión y la razón.

En el Renacimiento cristaliza el dualismo entre la ciencia y la vida, que transitan por caminos diferentes. La conjunción del pensamiento ilustrado y del nuevo discurso político que introduce la Revolución francesa, con la revolución industrial, cuyos efectos perduran en la mayoría de las sociedades occidentales contemporáneas, conforman la hegemonía de la

razón —de la racionalidad cartesiana y técnica—, así como la división entre el tramo intelectual y el manual. También separan y relegan la importancia de otras dimensiones de la inteligencia asociadas al arte, a las humanidades o a las emociones. «Vemos aparecer conceptos como sentimiento y razón, corazón y cerebro, tan fuertemente enfrentados como si el uno perteneciera a la oposición y el otro al partido de gobierno» (Moreno, 1998).

La mayoría de visiones sobre la inteligencia, en el transcurso del siglo xx y hoy en día han tenido sus correspondientes desarrollos en el campo de la educación y en las teorías del aprendizaje, aunque prevalece una concepción tradicional muy encorsetada, descontextualizada y unidimensionalmente racional-intelectual: aquella que conduce al saber objetivable y cuantificable del que se excluyen los sentimientos y que establece jerarquizaciones entre los distintos conocimientos.

Pérez Gómez (2012) alerta de la rémora que ello supone en la sociedad de la información y del conocimiento: «Desde la revolución industrial se ha primado la ciencia, la lógica y el reduccionismo sobre la intuición, las concepciones holísticas y la creatividad, se ha impuesto una cultura académica que jerarquiza los campos del saber: primero las matemáticas, el lenguaje y las ciencias naturales; después las ciencias sociales y las humanidades; y por último las artes. No obstante, en la era digital ya no tiene sentido ni la disociación ni la jerarquización disciplinar. En una era en la que el mundo es confuso, mezclado, cambiante, innovador, interconectado, masificado e interdependiente, la mezcla de perspectivas cognitivas, de campos interdisciplinarios, la relevancia del diseño, la innovación y la creatividad tornan obsoletos estos presupuestos modernistas».

Entre visiones reduccionistas e integrales

El nacimiento de la psicología como disciplina científica tiene un hito significativo: los estudios de Alfred Binet en Francia, a principios del siglo xx para medir la inteligencia intelectual, que pronto se extienden a otros países europeos y a Estados Unidos. El icono de esta medición (el coeficiente intelectual de

cada persona) son los tests de inteligencia, que se convierten en la prueba incontestable de cientificidad, y que muy pronto se popularizan, creándose el gran imperio de la «testología». Si alguien quiere saber cuál es su grado de inteligencia, basta con que se someta a un test. Luego vendrían los descubrimientos de Ivan Pávlov que derivan en el conductismo, basado en los programas y actividades de estimulación, de amplio arraigo en las propuestas educativas más empiristas y tecnocráticas.

Las concepciones estrechas y deterministas de la inteligencia que argumentan que esta depende de la herencia genética y que se mantiene fija, estable a lo largo del tiempo es cuestionada por filósofos, científicos, pedagogos, psicólogos y educadores, que tratan de mostrar que en aquella la influencia y la interacción con el medio también es determinante, y que puede modificarse con el tiempo en función de las interacciones y la conjunción de otros dispositivos que la activen. He aquí algunos ejemplos como botón de muestra. Baruch Spinoza fue uno de los primeros en romper la dicotomía hasta entonces vigente entre cuerpo y mente. Herbert Spencer hace una propuesta articulada de educación intelectual, moral y física, y se plantea, como cuestión central, cómo hay que vivir: cómo hay que tratar el cuerpo y la mente; cómo hay que utilizar la felicidad que proporciona la naturaleza; cómo hay que comportarse como ciudadanos; o cómo hay que aprovechar las facultades en beneficio de uno mismo y de los otros.

John Dewey considera que el «yo» no es una mente separada que construye conocimiento de las cosas por su cuenta al margen de la realidad, y se muestra muy comprometido con un enfoque cooperativo de la enseñanza, que le lleva a hablar de «inteligencia cooperativa» o de «inteligencia colectiva» en distintos contextos. Maria Montessori investiga a fondo el comportamiento de la infancia y, entre otros descubrimientos, establece la estrecha relación que existe entre la actividad sensorial y el desarrollo de la mente; algo que ella misma comprueba en sus *Casa dei Bambini*, donde crea un ambiente adecuado para que los niños y niñas experimenten con diversos materiales sensoriales. Albert Einstein sostiene que la mente intuitiva es un regalo sagrado y la mente racional es un fiel

sirviente; y que el misterio es la cosa más bonita que podemos experimentar, así como la fuente de todo arte y ciencia verdaderos.

Adolphe Ferrière cuenta que el internado escolar en el campo —modelo propuesto por el movimiento de la Escuela Nueva— es el espacio físico y humano óptimo para la acción total y global sobre el niño: intelectual, moral —mediante la experiencia, la actitud crítica y la libertad—, colectiva, en el seno de la vida democrática de la república escolar. Por último, Célestin Freinet entiende que la inteligencia no es una facultad específica que funciona como un circuito cerrado, como el pensamiento escolástico, independiente de los demás elementos vitales del individuo, que solo cultiva una forma abstracta de inteligencia (o sea, se limita a reproducir una información verbal memorizada) al margen de la realidad.

Jean Piaget supone, sin duda, un punto de inflexión dentro de la psicología cognitiva, al desarrollar una de las teorías más amplias y sólidas sobre el desarrollo intelectual desde el Centro Internacional de Epistemología Génética de Ginebra, que dirigió hasta su muerte. La diferencia básica con Binet y otros psicólogos es que su propósito no es medir la inteligencia, sino intentar explicar los mecanismos de su funcionamiento y su construcción, con un detallado estudio de las diversas etapas evolutivas. La revolución cognitiva de Piaget introduce nuevas preguntas, miradas, conceptos, esquemas e interpretaciones que se enfrentan al conductismo. Por otro lado, da origen a la definición y aplicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la perspectiva constructivista que, con diversas adaptaciones y revisiones, ha gozado de una amplia presencia en las reformas curriculares —como el caso de la LOGSE en España— y en las aulas, siendo tan aplaudida como cuestionada.

Uno de sus discípulos, Lawrence Kohlberg, prosigue los estudios sobre el razonamiento moral piagetiano y avanza en la definición de los estados evolutivos morales. Su obra tiene una gran repercusión en las instituciones educativas, por sus aportaciones en torno a las pautas que regulan una escuela democrática, la resolución de dilemas morales o el ejercicio argumentado entre los derechos y libertades individuales y los

colectivos, que tan a menudo entran en colisión. Una de sus colaboradoras, C. Gilligan, introduce la perspectiva de género y sostiene que los chicos piensan distinto que las chicas: estas privilegian los vínculos con los demás y las responsabilidades en el cuidado —es una de las definidoras de la ética del cuidado— por encima del cumplimiento abstracto de deberes. A Piaget siempre se le reprocha que no se ocupara de las emociones, y que en sus investigaciones se centrara en un sujeto individual al margen de su contexto social.

Vygotski (1896-1934) incide precisamente en la importancia fundamental del contexto para explicar el desarrollo de los seres humanos. Otra de sus aportaciones relevantes en relación con la inteligencia fue el concepto de andamiaje o de zona de desarrollo próximo: la distancia entre el nivel actual de desarrollo de un alumno (lo que sabe hacer por su cuenta) y el nivel de desarrollo posible (lo que podría llegar a realizar con la intervención y ayuda del profesor o de sus compañeros). Un concepto que posteriormente será desarrollado por Jerome Bruner y otros psicólogos.

Las inteligencias múltiples de Gardner

Este es uno de los movimientos que revoluciona el estudio de la inteligencia. Howard Gardner, después de muchos años de investigación del cerebro humano con sus colaboradores en la Universidad de Harvard, en el marco del Proyecto Zero, llega a cuestionar la identificación exclusiva de la inteligencia con el razonamiento lógico, y amplía este concepto a otros campos del comportamiento humano. Define la inteligencia como la capacidad para resolver problemas y generar otros nuevos, por hallar soluciones, crear productos y ofrecer servicios valiosos dentro del propio ámbito cultural.

Para la elaboración de su teoría —con una perspectiva pluridisciplinar que incluye la genética, la neurología, la antropología, la psicología y la educación—, bucea en la evolución de la especie humana a lo largo de millones de años, y estudia tanto a personas consideradas prodigios en distintos ámbitos como personas con graves discapacidades, para ver cómo se organiza el cerebro y qué partes son responsables de las dis-

tintas activaciones y movimientos. «Mis estudios sobre niños y adultos con lesiones cerebrales me habían convencido de que la cognición humana es polifacética, y que el mejor modo de considerar el intelecto humano es verlo como un conjunto de facultades relevantes autónomas» (Gardner, 1995). A estas facultades las llama inteligencias múltiples. En su libro *Estructuras de la mente. Las inteligencias múltiples* (1983), un auténtico superventas mundial, las describe con todo lujo de detalles, indicando en qué zona del hemisferio derecho o izquierdo se localizan, así como sus características y funciones. Inicialmente son estas siete: lingüística-verbal, lógico-matemática viso-espacial musical-rítmica corporal-cinestésica, intrapersonal e interpersonal. A las que más adelante incorpora la naturalista (algunas de estas, se comentan en el siguiente apartado).

Esta sistematización le conduce a concluir que todas las personas poseen las ocho inteligencias; que la mayoría puede desarrollar cada competencia hasta alcanzar un nivel adecuado de competencia; que, en general, las inteligencias funcionan juntas de modo complejo, y que existen muchas maneras de ser inteligente en cada categoría. Gardner lo ilustra con esta metáfora: «Todos tenemos una serie de distintos ordenadores en nuestros cerebros [...]. Poseemos una serie de sistemas o artilugios a través de los cuales conocemos el mundo, y pienso, actualmente, que tenemos ocho ordenadores, ocho inteligencias; pero tenemos ocho, podemos decir seguramente que hay más» (Gardner, 2008). Habla incluso de una novena, la existencial. Otros autores le reprochan que las reduzca a este número y los criterios para seleccionarlas, argumentando que existen evidencias de que podrían ser muchas más.

Howard Gardner siempre ha mostrado un gran interés para que su teoría de la inteligencia se convierta también en una teoría del aprendizaje que se relaciona con el desarrollo de la comprensión del alumnado, al entender que esta puede mejorar si se ofrecen vías de acceso adecuadas: narrativas, numéricas, estéticas, interpersonales..., más allá de las típicas lingüísticas y lógicas. Su aplicación en aulas de diversos niveles educativos es posible, sobre todo, porque la mayoría de inteligencias están relacionadas con las áreas del currículo y por-

que disponen de un amplio repertorio de estrategias, técnicas y actividades, sencillas o más complejas, de diversa duración (véase el ejemplo del Colegio Montserrat en el siguiente apartado de «Experiencias»).

Nuevos movimientos que amplían el concepto de inteligencia

Daniel Goleman coloca y populariza en la agenda educativa el concepto de inteligencia emocional a partir de la publicación de otro *bestseller* de enorme influencia: *La inteligencia emocional* (1995) —más tarde publicará una segunda parte sobre la inteligencia social—, que se centra en el conocimiento y gestión de las propias emociones, dando más consistencia a la inteligencia intrapersonal definida por Gardner.

A partir de la difusión de las inteligencias múltiples, se producen otras muchas tipificaciones y clasificaciones, fruto de sus pertinentes estudios. Así, Robert Sternberg (1996) habla de la inteligencia exitosa, un compendio articulado de otras tres inteligencias: académica o analítica, creativa y práctica. Art Costa y Bena Kallie (2008) especifican y desmenuzan las anteriores inteligencias en dieciséis hábitos de la mente: ser perseverantes, gestionar la impulsividad, pensar de forma flexible, cuestionar y plantear problemas, aplicar conocimientos pretéritos a nuevas situaciones, crear, imaginar e innovar, asumir riesgos, aplicar el sentido del humor, pensar de forma interdependiente, etc.: «Su objetivo es ir más allá de la superficie de la mente e identificar un mayor número de aquellos instrumentos psicológicos que hacen que la orquesta de la inteligencia funcione» (Lucas y Claxton, 2014).

Los listados, sistematizaciones y abordajes de la inteligencia son numerosos y variados. Bill Lucas y Guy Claxton (2014) formulan la propuesta de «las cinco R» —los términos empleados en inglés empiezan por esta letra—:

- a) Inclinación por aprender, emocionalmente y en la práctica.
- b) Recursos adecuados para saber cómo emplear distintos planteamientos del aprendizaje.
- c) Resiliencia: ser capaz de lidiar con la dificultad y recuperarse de la frustración y del error.

- d) Recordar: recuperación de diferentes estrategias de aprendizaje empleadas en otros contextos.
- e) Reflexividad: detenerse, estudiar la situación y reflexionar sobre tu propio pensamiento.

Otro movimiento dentro de un ámbito diferente pero que también ayuda a ampliar el campo teórico y práctico de la inteligencia lo constituye la publicación del llamado Informe Delors: *La educación encierra un tesoro* (1996), donde se señala que la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, sensibilidad, sentido estético, creatividad, responsabilidad individual, espiritualidad... Una de las conclusiones del Informe es que la educación, para afrontar los desafíos del siglo XXI, deberá sostenerse en el desarrollo de estos cuatro pilares básicos de la educación: aprender para conocer, aprender para hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Entre las aportaciones españolas de cierta originalidad y densidad, cabe citar la extensa obra, con un registro de ensayo divulgativo, de José Antonio Marina (1943). En *Teoría de la inteligencia creadora* (1992) presenta las tesis que marcarán su trayectoria futura, a partir de integrar los resultados de las ciencias cognitivas, la neurología, la inteligencia artificial, la psicolingüística, la psicología cognitiva y la filosofía. El concepto de inteligencia se apoya en la capacidad de dirigir el comportamiento utilizando la información que capta y elabora ella misma, que descubre posibilidades nuevas en la realidad, selecciona metas y las ejecuta; por tanto, está encaminada hacia la acción. Sus textos transitan de la neurología a la ética, centrándose últimamente en el estudio de la inteligencia ejecutiva que se nutre de la cognición y la emoción, en las instituciones y organizaciones.

Los referentes son innumbrables —y más lo serán en el futuro—, porque la neurociencia y otras disciplinas avanzan a ritmo acelerado, presentando nuevos datos, matices, miradas e interpretaciones que enriquecen las inteligencias existentes u otras nuevas. ¿Hay que hablar de inteligencia en singular (compuesta de muchas subdivisiones, componentes o dimensiones) o es más clarificador hacerlo en plural? No entraremos

en este debate. Como tampoco lo haremos en el que gira sobre cómo es mejor nombrarlas: si es preferible hablar de inteligencias, de capacidades, talentos, habilidades, competencias, hábitos, disposiciones, potencialidades... y cuáles son sus similitudes y diferencias. En este libro se recurre al término de inteligencia, pero siendo conscientes de que, en muchos casos, pueden confundirse o identificarse con algunos de los conceptos que se acaban de señalar.

Señas comunes de identidad

Las características o atributos que se incluyen guardan relación con lo que se ha explicado en otros capítulos y, por tanto, hay aspectos que simplemente se mencionan. Por otro lado, el público lector sabrá apreciar que los puntos que se exponen no siempre generan el mismo consenso, pues obviamente existen diversas miradas sobre la escuela y la educación, así como múltiples vías para acceder al conocimiento. En cualquier caso, todos ellos apuntan hacia el objetivo de favorecer al máximo los diversos aspectos del desarrollo infantil y juvenil; es decir, de crear espacios y tiempos educativos para que la educación integral sea posible.

La inteligencia es multidimensional y se construye usándola

Actualmente en los ámbitos que se precien de innovadores no se sostiene de ningún modo la visión simple que reduce la inteligencia a un solo componente como se hizo en el pasado. La inteligencia es compuesta. Robert Sternberg la percibe como una suma compleja de ingredientes. Otros autores la definen como una complicada mezcla de competencias y habilidades muy diversas. Una de las claves de la innovación educativa es, precisamente, evitar el aislamiento y la separación de las diversas capacidades y, en consecuencia, lograr el máximo grado de articulación entre ellas. Las metáforas del ordenador, de la orquesta, del trabajo en quipo o de cualquier proyecto individual y colectivo, sirven para ejemplificarlo. Asimismo, las visiones sistémicas y holísticas, imprescindibles para afrontar

los desafíos de presente-futuro, requieren esa convergencia de dimensiones.

Tampoco es ya de recibo la visión genética determinista que entiende la inteligencia como un atributo fijo e inamovible que condiciona de por vida. Lucas y Claxton (2004) emplean una metáfora muy gráfica para explicarlo: «El cerebro humano se parece más a un músculo en crecimiento que a un frasco de una determinada medida. Y, por tanto, puede expandirse. ¡Basta con que creas que puedes ser más inteligente para que esa posibilidad se convierta en una realidad!». En efecto, se trata de la disponibilidad y expectativas del propio alumnado, pero también de las que proyecta sobre este la institución escolar, el profesorado y la familia. Colgar etiquetas a los alumnos, además de ser un proceso nada científico y riguroso, es abrir las puertas al fracaso y la deserción.

Por el contrario, se han mostrado suficientes evidencias inclusivas de que cuando se confía en las posibilidades de los estudiantes, y se le ofrecen oportunidades, empiezan a crecer e incluso a volar. También ha quedado aparcada la polémica que ocupó uno de los grandes debates del siglo pasado en torno a la influencia de la herencia y el medio. También existen suficientes evidencias de que los alumnos y alumnas aprenden y se desarrollan mejor en contacto con su realidad y experiencia cotidiana, con sus compañeros y con otras personas. En resumen, que la inteligencia se construye usándola.

Las inteligencias se relacionan con las diversas áreas del currículo

En la propuesta de Gardner y en muchas otras teorías del aprendizaje, bajo la denominación de inteligencias, competencias u otras, dicha relación está siempre muy presente. Así, en la inteligencia lingüísticoverbal, se ponen el juego las representaciones del pensamiento a través del viaje de las palabras: sus sonidos, significados, funciones e intercambios; los diversos usos del lenguaje para recoger, seleccionar, ordenar, contextualizar y analizar la información para convertirla en conocimiento, y las prácticas orales y escritas para tejer conversaciones y narrativas. En la inteligencia logicomatemática, se trabajan los modelos y relaciones lógicas y las figuras

geométricas, y se entra en el mundo mágico y real de los números, con sus cálculos y todo tipo de operaciones vinculadas a la vida cotidiana. En la inteligencia musical se captan sonidos, timbres y ritmos y se estimula la percepción y la plasmación de producciones. «Las notas representan para la inteligencia musical lo mismo que las palabras para la inteligencia lingüística» (Antunes, 2011).

En la inteligencia pictórica y artística se ejercita la sensibilidad para producir movimiento y belleza, dibujos, pinturas y otras creaciones. Recientes investigaciones ponen de relieve el papel de las artes como movimiento interdisciplinar que establece puentes con otras materias y habilidades del currículo, porque el objetivo no es enseñar solo artes, sino enseñar a través de las artes; es el de crear productos, pero también vidas (Eisner, 2004). Asimismo, se destaca la proyección social de diversos proyectos artísticos que explicitan «los efectos beneficiosos de la integración de las artes en el desarrollo social y emocional, el pensamiento crítico y el aprendizaje de los estudiantes» (Hernández, 2014). La inteligencia visual-espacial promueve la capacidad de pensar en tres dimensiones, para formar en la mente imágenes o representaciones espaciales, y de operar con ellas de formas muy diversas. La inteligencia corporal-cinestésica despliega el conjunto del potencial corporal (conocimientos, ideas y sentimientos) para generar pensamiento con las manos: tanto al construir algo real como al comunicarnos, porque la gesticulación enriquece y asienta las ideas. Y la inteligencia naturalista estimula el conocimiento y la sensibilidad hacia el entorno natural y la defensa de los valores ecológicos.

Un par de consideraciones. La primera es que muchas de estas inteligencias no operan de manera aislada, sino interdependiente: entre estas y entre otras que se comentan en los siguientes puntos; y hay algunas que son comunes a todas: este es el caso, por ejemplo, de las inteligencias creativas y emocionales. La segunda es que hay que romper con la idea tradicionalmente tan arraigada de que las inteligencias lingüística y matemática sean consideradas de orden superior y figuren siempre en el pedestal, fruto de la división social del trabajo y de una visión muy economicista, mientras las otras sean subes-

timadas —unas inteligencias y áreas más que otras— y sean relegadas a un escalafón inferior.

Fernando Hernández (2014), comenta que, en la presentación de la LOMCE por parte del ministro José Ignacio Wert en el año 2012, este dividió lo que se debe aprender en la educación secundaria en dos grupos o materias, las instrumentales (inglés, matemáticas, ciencias y lenguas) y «las que distraen» (artes, humanidades y ciencias sociales). Una división que viene de lejos y que también se da en otras reformas educativas. Las diversas pruebas estandarizadas, sean internacionales o locales, con PISA a la cabeza, no han hecho más que reforzar esta diferencia. No hay que olvidar que la evaluación de PISA depende de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) y que, por tanto, en las pruebas se refuerzan las materias instrumentales: las que se consideran útiles para el desarrollo económico y el mercado de trabajo; las otras consideraciones educativas, como las restantes materias, ocupan un segundo plano.

*La inteligencia emocional facilita el acceso
a todo tipo de conocimiento*

En efecto, los distintos registros y movimientos de las emociones nos permiten penetrar tanto en nuestra propia subjetividad interior como en el vasto mundo de conocimientos y pensamientos inscritos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. H. Gardner define esta inteligencia; pero —como se ha dicho— es D. Goleman quien acuña y desarrolla ampliamente este concepto de inteligencia emocional, que agrupa el conjunto de habilidades psicológicas que permiten apreciar y expresar de manera equilibrada nuestras propias emociones, entender a los demás y utilizar esta información para guiar nuestra forma de pensar y nuestro comportamiento.

Su teoría se condensa en estos puntos: conocer las propias emociones, aprender a gestionarlas, motivarse a sí mismo y establecer buenas relaciones con los demás. Hay un mantra que se repite una y otra vez: «conócete y quíete», metaconocimiento y autoestima. Conocerte a ti mismo, saber lo que sabes y lo que ignoras, tus potencialidades y debilidades; y conocer

tus deseos, lo que quieres y no quieres hacer, y en qué punto te encuentras del camino. Y quererte y valorarte a ti mismo, pero también exigirte y proponerte nuevos retos. En este ámbito, no suele hablarse propiamente de buenas y malas emociones, pero sí de emociones más efectivas, útiles y adaptativas. Hay un componente emocional que cada día adquiere más relevancia en la educación: la ternura, que se asocia a la confianza; atención al cuidado, al cariño y a la relación amorosa. La experiencia de la ternura es algo personal que expresa el deseo de mantener vínculos y lazos, abriendo espacios nuevos basados en el respeto: «En la experiencia de la ternura están presentes los diversos sentimientos que la rodean: dulzura, acercamiento y proximidad, temor a perder lo querido. Pero al mismo tiempo que nos hace sentir lo más grande y hermoso también la dimensión emocional es tan quebradiza que le otorgan a la ternura la condición de vulnerabilidad» (Jover, 2012).

Otros dos conceptos interconectados de gran calado emocional son el asombro y el misterio. El asombro es la llama que enciende la curiosidad y disponibilidad hacia el conocimiento; es lo que provoca la motivación y el punto de partida hacia un aprendizaje relevante y profundo, que acompaña el viaje interior del ser humano hacia el exterior. Y el asombro enriquece las rutinas y abre las puertas a lo novedoso y desconocido, que siempre se presenta con un cierto halo y sensación de misterio; porque, como decía Einstein, la experiencia más bella y profunda que puede tener el hombre es el sentido de lo misterioso. Nos lo recuerda Catherine l'Écuyer en *Educación en el asombro* (2013): «Los niños asumen naturalmente la existencia del misterio porque es lo que mantiene vivo el deseo de aprender, de conocer. ¿Qué es el misterio? El misterio no es aquello que no se entiende. Es lo que nunca acabamos de conocer. Es lo inagotable. Por eso, los niños están fascinados ante el misterio porque ven en ello una oportunidad de conocer infinita. Y como los niños nacen con asombro y el asombro es el deseo de conocer, el misterio les fascina».

La investigación y la práctica educativa cotidiana muestran cantidad de evidencias en torno a la estrecha vinculación existente entre el campo de las emociones, sentimientos y deseos con el acto de conocimiento y con el proceso de aprendi-

zaje (conversaciones, razonamientos, asociaciones, resolución de problemas, decisiones...). «La razón y la emoción no son dos fuerzas enfrentadas, conviven y trabajan generalmente unidas con el propósito de lograr la supervivencia más satisfactoria. Abrazamos o rechazamos ideas, situaciones o personas en virtud de las emociones que nos despiertan» (Pérez Gómez, 2012). A pesar de ello, aún hay centros escolares que subestiman su importancia e incluso los contienen o rechazan al considerar que son un estorbo o una distracción para el logro de los objetivos cognitivos, que conforman el corazón del currículo; una tendencia que se va acentuando progresivamente tras el período de la educación infantil.

En otros centros se aplican programas específicos de entrenamiento y desarrollo emocional —las hay a montones, de todos los gustos y calidades—. Hay aulas y escuelas donde la dimensión emocional forma parte del ADN de su proyecto educativo y del modo de enseñar y aprender, y está fundida en un todo indivisible con otras dimensiones de la educación integral, tal como puede apreciarse en las teorías y prácticas expuestas en diversos capítulos del libro.

*La inteligencia social mejora la convivencia
y profundiza la democracia*

Estas son algunas de las palabras clave: fraternidad, convivencia, cooperación, empatía, ayuda mutua, respeto, diálogo y cooperación. Y estos, algunos de los verbos que ponen en acción estos conceptos: compartir problemas y soluciones, capacidad de intercambiar con los demás, aprender a pensar pensando en los demás. «Somos cada uno porque estamos en relación con los otros. Sin sociabilidad no alcanzaríamos la condición de ciudadanía» (Jover, 2012). Todas las culturas populares y tradiciones de la sabiduría revelan que la calidad de las relaciones es la base de la convivencia. Y, tal como se señala en otras partes del libro, la cooperación es el mejor medio para garantizar la inclusión escolar y social.

La inteligencia social, muy unida a la emocional, también fue estudiada por Goleman, que fijó dos categorías. La primera es la conciencia social: la escucha atenta, la comprensión

de los pensamientos, sentimientos e intereses de los demás, y el conocimiento del funcionamiento de los grupos sociales. Y la segunda comprende diversas habilidades sociales. No obstante, el atributo básico de este tipo de inteligencia colectiva reside en la dialéctica individuo-sociedad y en el modo en que se organizan democráticamente las instituciones sociales y, entre ellas, la escuela. «El individuo y la sociedad existen recíprocamente. La democracia permite la relación rica y compleja individuo-sociedad, donde los individuos y la sociedad pueden ayudarse, desarrollarse, regularse y controlarse mutuamente» (Morin, 2001). Participación de todos los agentes implicados, diálogo abierto y permanente, y seguimiento y control democrático de las responsabilidades y compromisos que se adquieren individual y colectivamente: sobre este triángulo se construye, fortalece y enriquece la comunidad escolar y los diversos proyectos formativos que tienen lugar fuera de la educación no formal.

La inteligencia distributiva, o cuando el buen uso de las herramientas inteligentes nos hace más inteligentes

«Los seres humanos han evolucionado hasta ser unos increíbles creadores y buscadores de herramientas, y ser capaces de emplearlas. Del mismo modo que un ordenador se vuelve más potente cuando se conecta con diversos dispositivos externos (discos duros, módems, impresoras, cámaras y demás) así nosotros ampliamos nuestra inteligencia mediante el uso competente de una amplia variedad de artefactos. Desde un teléfono hasta un metro, pasando por reglas de cálculo, gafas, gráficos o Internet, la inteligencia para el mundo real casi siempre depende de lo que David Perkins ha denominado como *persona plus*» (Lucas y Claxton, 2014).

Este texto contiene tres ideas básicas de la inteligencia distributiva o en expansión. La primera concierne a la exploración permanente del entorno físico y mental por parte del ser humano en el transcurso de la humanidad para hacerse con las herramientas necesarias que mejoren la calidad de vida, el acceso a la información, los medios de comunicación y los sistemas de expresión y representación simbólica. La segun-

da tiene que ver con el buen uso que se hace de las nuevas aplicaciones con el objeto de desarrollar el pensamiento y la creatividad, y de mejorar las relaciones humanas y la convivencia. Obvia explicar —cómo ya se hizo en el capítulo sobre las pedagogías no institucionales—, que las potenciales ventajas de las tecnologías de la información, de la comunicación y del aprendizaje pueden tornarse, en función de un mal uso o de un abuso incontrolado, en desinformación, incomunicación y desaprendizaje. Y la tercera alude a otra cuestión que no es baladí: en efecto, estamos rodeados de nuevas herramientas y tecnologías, pero no siempre existe la posibilidad de utilizarlas, bien sea por razones socioeconómicas y culturales —la desigualdad tiene un fuerte impacto en el empleo y en el modo de moverse dentro de las TIC—, o por desconocimiento, miedo y resistencia al cambio de hábitos.

Las dimensiones estratégica, intuitiva y practicoejecutiva transforman el pensamiento en acción

¿De qué modo pueden volverse más inteligentes las personas siendo más explícitas con lo que hacen? Esta es la gran pregunta que se plantea la inteligencia o pensamiento estratégico. Ser estratégico significa saber en qué momento hay que reflexionar, dejarse llevar o tomar decisiones y actuar. Es también la capacidad de controlar los impulsos, de sacar provecho de la experiencia para anticipar la incertidumbre, de adquirir otras capacidades y, en definitiva, de ampliar su capacidad de aprendizaje. Lucas y Claxton (2014) identifican cuatro conceptos en la inteligencia estratégica: metacognición, autorregulación, reflexión y transferencia. John Flavell (1979) ahonda en la metacognición y distingue tres elementos: conocerse a uno mismo, conocer la tarea y conocer las estrategias. La autorregulación compone cuatro secuencias: reflexión, planificación y activación, supervisión, control y reacción y reflexión. «Los alumnos que se autorregulan se van convirtiendo, progresivamente, en sus propios profesores» (Lucas y Claxton, 2014).

La reflexión estratégica se ha alimentado, en buena medida, de la teoría de Donald Schön en torno a la reflexión en acción y la reflexión sobre la acción. La práctica profesional reflexiva,

seguida de cerca por algunos ámbitos españoles innovadores, permite al docente la construcción de conocimientos a través de la solución de problemas que se encuentran en la práctica; esto conlleva la construcción de un tipo de conocimiento desde las acciones para tomar decisiones mediante la utilización de estrategias y metodologías para innovar. Por último, la transferencia muestra las distintas vinculaciones de lo que se está aprendiendo con otras situaciones, contextos y áreas de conocimiento. Otros autores relacionan esta inteligencia con la creatividad, con la capacidad de ideas y con el hecho de adoptar otra mirada más abierta y utilizar la imaginación para descubrir nuevas posibilidades. Uno de los ejemplos que se pone de inteligencia estratégica es el proyecto *Filosofía para niños* (véase el apartado de «Experiencias»), en la medida en que se enseña a pensar al alumnado sobre las grandes cuestiones que les ayudan a responsabilizarse de su propio aprendizaje.

La investigación educativa muestra que para el desarrollo de la inteligencia estratégica y la conversión del pensamiento en acción no basta el ejercicio de la mente abstracta, racional, explícita y consciente, sino que se requiere, asimismo, la capacidad de aprender habilidades complejas y resolver problemas de manera inconsciente. Así, se habla de inteligencia intuitiva, que complementa el esfuerzo del pensamiento, de la recogida de información y de la experimentación. En todo proceso de aprendizaje siempre surgen corazonadas irracionales, simples suposiciones y lecturas entre líneas que algunos análisis sobre el desarrollo humano han calificado de revelaciones preconscientes. O sea, la frontera entre lo consciente y lo inconsciente no siempre es nítida. O se habla también de inteligencia creativa, con la capacidad de generar ideas, adoptar una mirada más abierta y utilizar la imaginación para explorar nuevos caminos.

Estas visiones sobre la inteligencia de carácter más práctico toma diversas direcciones y actualmente están adquiriendo una gran influencia dentro de las instituciones. Una de ellas es la ejecutiva. José Antonio Marina (2012), uno de sus principales valedores, sostiene que es la que se encarga de organizar los conocimientos, los sentimientos, los deseos, los deberes y los proyectos. Asocia esta inteligencia a la educación

del talento: la capacidad de elegir metas valiosas, aprovechar los conocimientos adecuados, movilizar las emociones creadoras, la energía, el valor y la tenacidad suficientes. Un talento individual que alimenta el colectivo —de ahí que hable también de inteligencia colectiva y compartida— y que permita a las personas aprender eficazmente a lo largo de toda la vida. «Aprender no es asimilar conceptos o ideas, sino competencias, capacidades, facultades» (Marina, 2012). Tal es la convicción y apuesta de este filósofo por este nuevo movimiento que le lleva a afirmar que, tras una primera etapa de dominio de la inteligencia cognitiva, y una segunda fase de hegemonía de la inteligencia emocional, ha llegado la era de la inteligencia ejecutiva, que organiza y dirige las otras.

*La inteligencia ética da sentido y credibilidad
a las otras inteligencias*

Utopía, justicia, derechos humanos, equidad, respeto a la vida y a la tierra, solidaridad, generosidad, sensibilidad, acogida, alteridad, armonía, rebeldía pacífica, esperanza, bien común, bondad, duda, reflexión, felicidad, responsabilidad, amor, compasión, el bien vivir y el bien común. He aquí una lista de virtudes que se proclaman desde distintos ámbitos y foros, y que la escuela tiene el encargo de educar. En contraposición, he aquí otra lista de los contrarios que refleja las imperfecciones y miserias de la condición humana: codicia, egoísmo, corrupción, mentira, manipulación —con las palabras y con los números—, consumismo, individualismo competitividad, relativismo y vacío moral, violencia, crueldad, maltrato, utilitarismo, modelo de éxito que sacraliza el dinero y la fama, el tener y el tener por encima del ser, comportamientos mafiosos, agresividad, intransigencia, culto al dios mercado y al rey de la selva, dogmatismo, agresividad... Son la cara y la cruz del comportamiento de los seres humanos, capaces de lo mejor pero también de lo peor, aunque lo más frecuente es una combinación de ambas conductas en distinto grado.

¿A qué se debe todo ello? Existen, desde luego, muchas explicaciones, pero aquí nos limitamos a señalar las que tienen que ver con algunos abismos. Uno de ellos es la creciente bre-

cha que genera la distribución de bienes y la desigualdad económica y social. Otro es el abismo que separa el desarrollo científico y el progreso humano, que tantos desastres y barbaridades ha provocado: y entre la ciencia y la conciencia, la ciencia sin conciencia es una ruina del alma. «Somos *Homo sapiens* desde el punto de vista de los conocimientos, permanecemos como *Homo demens* desde el punto de vista de nuestra cualidad relacional y de conciencia» (Viveret, 2013). Y un tercero, aunque hay más, es la falta de coherencia y la distancia que media entre la retórica del discurso político y la realidad de las prácticas y actuaciones políticas, o entre los ideales que se pregonan y los medios que se utilizan. ¿Cómo se piensa y se trabaja esto desde la escuela?

Pero ¿qué es la inteligencia ética? Desde distintas perspectivas ideológicas y disciplinares se establecen marcos morales normativos que regulan el comportamiento, con el objetivo de prevenir y controlar el egoísmo, la codicia y otras lacras sociales; se concibe como un compendio de valores, virtudes y soluciones para garantizar el bienestar individual y colectivo dentro de la mejor convivencia armónica como la investigación de lo valioso y de lo que realmente importa, en expresión que sostiene Wittgenstein, o simplemente como un sólido salvavidas. Para Lucas y Claxton (2014) es «la capacidad de actuar de forma que ayudemos a los demás, siendo considerados y compasivos».

El concepto de compasión ha sido ampliamente analizado por Joan Carles Mèlich (2010), quien recupera la memoria histórica no como recuerdo histórico, sino por su carga simbólica hacia el futuro, realzando el valor del testimonio y el ejemplo en la relación educativa. Su tesis sobre la ética de la compasión está fundamentada, sobre todo, a partir de los relatos de los supervivientes de los campos de concentración y exterminio nazis. Adela Cortina distingue claramente entre valores reactivos y proyectivos. Y para José Antonio Marina (2013), la ética «no es un conjunto de normas, es un proyecto de la inteligencia humana para apartarnos de la selva, para resolver nuestros conflictos de la mejor manera posible, para vivir una vida noble».

La escuela no es neutra y, por tanto, los discursos éticos, las propuestas morales o la escala de valores y virtudes tam-

bién están connotadas política e ideológicamente. Ello no impide que, por encima de todo, exista un patrimonio ético común que puede ser —y ahí se dirigen los ininterrumpidos esfuerzos— aceptable y aceptado desde la más amplia pluralidad, que cristaliza en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y en la Convención de los Derechos del Niño (1989).

A veces, la inteligencia se relaciona directamente con una dimensión espiritual o existencial —hay quien también la define como una inteligencia específica— que se plantea las grandes cuestiones existenciales sobre la identidad, el sentido de la vida, el origen del mal o el potencial de la vida interior para generar actitudes solidarias: «Ser espiritual es despertar la dimensión más profunda que hay en nosotros, que nos hace sensibles a la solidaridad, a la justicia para todos, a la cooperación, a la fraternidad universal, a la veneración y al amor incondicional. Y controlar sus contrarios» (Boff, 2012). Se trata de un posicionamiento que nada tiene que ver con la religión y con la aceptación de sus dogmas. También se plantea en términos de revolución que afecta al modelo de vida y de ciudadanía. Hay que «educar al hombre en un nuevo contrato existencial, con sus derechos y sus deberes, aunque la vida, lejos de ser un objeto de saqueo, fuese un sujeto de armonía. Claro que eso implicaría hacer una verdadera revolución espiritual, algo más delicado que cualquier revolución de otro tipo». (Argullol, 2014).

¿Y qué hacer desde la escuela? Seguir con la tarea de educar todas y cada una las inteligencias del alumnado, impregnar de valores y virtudes cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje, convertir el centro y la comunidad en un proyecto de fuerte compromiso ético y concienciar a las futuras generaciones para que hagan suyo el reclamo social al conjunto de lo que Ulrich Beck define como la exigencia del nunca más: el nunca más a las bombas de Hiroshima y Nagasaki, el nunca más de Auschwitz y de los ampos de exterminio nazi, el nunca más del accidente nuclear de Chernóbil, el Nunca Más de la marea negra provocada por el Prestige en las costas gallegas o el nunca más de tantos crímenes contra la humanidad, muchos de los cuales siguen impunes.

Experiencias

Escuelas infantiles de Reggio Emilia

«El niño tiene cien lenguajes; cien manos, cien pensamientos; cien modos de pensar, de jugar y de hablar...; cien modos de escuchar, de amar; cien alegrías para cantar y entender; cien modos de descubrir; cien modos de inventar, de soñar.» Estos son algunos de los fragmentos del texto que escribió Loris Malaguzzi, creador y alma de estas escuelas, para la exposición *Los cien lenguajes de los niños*, que recorrió medio mundo, en la que más que respuestas, propone cien preguntas, cien interrogantes, cien hipótesis y cien tesis para los cien derechos de la infancia. (Hoyuelos, 2004). Lenguajes que recrean una aventura educativa que desde los años sesenta teje experiencias, pensamientos, debates, investigaciones teóricas e ideales éticos y sociales en esta ciudad del norte de Italia.

Se parte de la convicción profunda de las potencialidades del ser humano, que en el caso de los niños Malaguzzi sostiene que son ilimitadas; y si hay un límite, este se encuentra en la persona que mira al niño, no en el niño. Para este educador, los niños son una gramática de la fantasía y de la creatividad. Reggio está plagada de bellas metáforas para explicar el sentido de esta experiencia vanguardista de educación infantil: el niño como explorador incansable de las «praderas» de la mente y de la fantasía; el niño como constructor activo de la realidad... Y «la metáfora de los cien lenguajes es el vuelo, con los pies en la tierra, hacia el futuro humano de lo probable y de lo posible, si la cultura y la escuela respetan los derechos de la infancia» (Hoyuelos, 2004).

La belleza se percibe también en el ambiente y en los espacios, que se piensan y se organizan en colaboración con las familias con el objetivo de facilitar todo tipo de relaciones entre los niños y niñas y entre estos y las personas adultas. En este entorno acogedor, donde a la ética siempre le acompaña la estética, discurren los talleres adecuados a las formas de ver, oír, hablar, representar, narrar y producir de los más pequeños; y tienen lugar los proyectos de investigación donde los niños se enfrentan a situaciones problemáticas, experimentan, y se

interrogan, a la búsqueda de razones y evidencias para interpretar y comprender. Así por ejemplo, luces y sombras, transparencias y colores invitan a explorar e inventar historias en un espacio ambiguo, entre la magia y la ciencia; investigan la ciudad conversando con sus ciudadanos; lanzan conjeturas e hipótesis en la cocina, fabrican papel, dialogan con la luz a través de diferentes técnicas, etc. Un caudal de experiencias que muestra que la inteligencia se despierta usándola, y que la razón y la emoción se funden continuamente.

Inteligencias múltiples en el Colegio Montserrat

Desde hace casi dos décadas en este centro barcelonés se aplica la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner con el objeto de mejorar la comprensión del alumnado y para ayudarle a ser más competente (Del Pozo, 2008). Como punto de partida se toma la definición de inteligencia del propio Gardner: «capacidad de resolver problemas y/o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas». Se trata de una habilidad que hay que adquirir, ejercitar y desarrollar, facilitando oportunidades. A continuación se reproducen, a modo de síntesis, algunos fragmentos del texto: *Paisajes para la personalización del aprendizaje*, elaborado por el centro, en el que se explican los distintos pasos para diseñar un entorno que favorezca la personalización: desde la planificación hasta el seguimiento.

Para que los alumnos puedan dirigir y gestionar su propio aprendizaje se hace necesario lo que podríamos llamar un *paisaje de aprendizaje*, un entorno tanto físico como virtual lleno de experiencias de aprendizaje de todo tipo —muchas más de las que cada uno utilizará—. Podemos planificar una «paleta de actividades por inteligencias múltiples», que ayuden al alumno a comprender unos conceptos o diseñar actividades desde una «tabla Gardner-Bloom» que permita una diversidad no solo en cuanto a inteligencias múltiples, sino también en cuanto a niveles de pensamiento.



En un entorno que quiera ofrecer este tipo de personalización nos preguntamos: ¿Cómo conseguir el equilibrio entre libertad y estructura? ¿Cómo comunicar a los alumnos las oportunidades que existen y comunicarles lo que es opcional? ¿Cómo establecer con claridad las metas y los hitos intermedios que aseguren el éxito final? Cuando hay múltiples opciones y diversos itinerarios de aprendizaje hay que comunicar claramente a los alumnos cuáles son estas oportunidades. Han de ver que se le plantean diversas posibilidades y descubrir qué pueden elegir. [...] Y como cada alumno estará siguiendo un aprendizaje personalizado, totalmente distinto uno de otros, hace falta un *sistema de seguimiento* para que tanto el profesor como el propio alumno sepan en cada momento dónde se encuentra y cuáles son los siguientes pasos a seguir en su itinerario.



Las tecnologías facilitan la personalización ya que cada alumno podrá llegar a la comprensión a la vez que desarrolla sus inteligencias y se hace cada vez más competente cuando le ofrecemos oportunidades de aplicación contextualizada de sus capacidades o la resolución de problemas de la vida real.

Escuela Waldorf Micael: el camino del cuerpo y del arte

Este centro, situado en Las Rozas (Madrid), es el primero que se crea en España en 1979 y abarca todos los niveles educativos. Forma parte de la red ya centenaria de la pedagogía Waldorf —la primera escuela se crea en Alemania en el año 1919—. Se trata de una de las apuestas más innovadoras a favor de la educación integral y humanista, que impulsa el desarrollo del ser humano en toda su globalidad: cuerpo y mente, ciencia y arte, educación emocional y espiritual. Siempre se aprende haciendo, y lo abstracto se vivencia con lo real. Los rituales de acogida adquieren una gran relevancia con el objeto de conocer mejor al alumnado, estrechar las relaciones y reforzar el sentido de pertenencia a la comunidad. Rudolf Steiner, el fundador y teórico de estas escuelas esparcidas hoy por muchos países dice que en la vida, más valioso que el saber es el camino que se hace para adquirirlo. Y la misión del maestro es la de retirar obstáculos del camino de los alumnos y favorecer el desarrollo de sus capacidades.

La escuela Micael recorre también este camino hacia el conocimiento y el crecimiento que se sostiene en dos sólidos anclajes: el movimiento del cuerpo y el arte. En los jardines Waldorf se crea un entorno familiar para que los niños dominen habilidades físicas más que habilidades intelectuales, porque se parte del principio de que «los dedos ágiles forman mentes ágiles». En esta etapa, la actividad principal es el juego, en la que no únicamente se desarrolla la habilidad corporal, sino también la fantasía que, más tarde, se convierte en iniciativa personal, en pensamiento creativo. Y con el movimiento del cuerpo se aprenden palabras, números y otros muchos conceptos.

Una de las singularidades más genuinas de este colegio es la inteligencia artística. El trabajo con el arte (pintura, escultura, dibujo, modelado, música, recitación y dramatización) está presente en todas las edades y sirve para abordar cualquier disciplina. A través de las prácticas artísticas el alumnado se sumerge en el proceso de investigación, probando, equivocándose, corrigiendo y perfeccionando; se disciplina en el ejercicio de la voluntad, y experimenta el placer y la belleza. Es una forma de desarrollar el potencial para la comunicación con los demás y para que afloren sentimientos y pensamientos. Así, se descubre cómo la oscuridad pictórica de Rembrandt se convierte en una fuerza en sí misma, cómo la luz puede despertar un sentimiento de calor o admiración, o cómo, al trabajar con un material, el vacío que se esculpe se asocia con el vacío espiritual o existencial de la adolescencia. El concepto de vacío da mucho juego y se aprecia, también, en obras de Tapies o Chillida, cuyo proceso artístico hacia el conocimiento adquiere una dimensión espiritual.

Filosofía para niños

Tras la lectura en voz alta de un texto que plantea la cuestión filosófica: «¿Quién soy yo?», se trenza este diálogo entre el alumnado de sexto de Primaria del Colegio Pau Vila de Esparraguera (Barcelona).

Mireia: Yo creo que nuestro cuerpo y nosotros no somos lo mismo.

Joan: Nuestro cuerpo es una parte de nosotros, por lo tanto nosotros no somos solo un cuerpo.

Marc: Hay cosas de nosotros mismos que no se pueden tocar como se puede tocar nuestro cuerpo; por ejemplo, la inteligencia.

María: Eso mismo pasa con los recuerdos.

Mireia: Y con los sentimientos.

Eva: Pero cuando estás triste y lloras, las lágrimas se pueden tocar.

Claudia: Sí, es verdad, pero cuando mi mamá corta cebolla también llora y no está triste.

Daniel: Las aficiones también son nuestras y no se pueden tocar.

Quico: A mí me parece que eso pasa porque el Yo es tu personalidad y el cuerpo es tu aspecto físico.

Ingrid: Por eso, si al cuerpo le quitas el Yo, ya no es lo mismo.

Profesora: Ahora estamos hablando del Yo, pero ¿qué queréis decir cuando utilizáis la palabra Yo?

Daniel: El Yo quiere decir que si te mueres no tienes Yo.

Mireia: Si cambias el Tú, ya no es el Yo.

Esta secuencia educativa forma parte del programa que en Cataluña se conoce por *Filosofía 3-18* y se articula en torno al Grupo IREF. En las otras comunidades autónomas toma el nombre de *Filosofía para niños*, y se promueve a partir del centro homónimo. Ambas siguen la propuesta de Matew Lipman: *Philosophy for Children*, y ofrecen formación, impulsan diversas actividades y producen materiales. Se trata de un programa que nada tiene que ver con la enseñanza al uso de esta disciplina. En primer lugar, porque es el propio alumnado el que hace las clases de filosofía; y en segundo lugar, porque aflora un pensamiento global, transdisciplinar, abierto y complejo que implica a las otras materias y a la comunidad educativa. Así, el profesorado y el alumnado se sumergen en una investigación donde aprenden a interrogarse, a argumentar, a desarrollar el juicio y a comprender las múltiples relaciones que existen en el conocimiento. El alumnado de los distintos niveles de la enseñanza no universitaria aprende a pensar filosóficamente y a desarrollar un pensamiento crítico y creativo. Para ello se dispone de narraciones noveladas —traducidas o adaptadas del proyecto Lipman— donde los protagonistas suscitan discusiones lógicas, éticas, estéticas o epistemológicas que tienen que ver con el poso experiencial del alumnado.

A modo de conclusión: cuestiones para el debate

1. *¿Qué hacer cuando lo justo no es legal?* He aquí uno de los grandes dilemas éticos que ha recorrido y condicionado la historia de la humanidad. Ya en su día Kant formuló con nitidez la distinción entre legalidad y moralidad: «Aquello que es *legal* no ha de ser necesariamente *moral*». Un binomio que también podría leerse en términos de legalidad y democracia. Ello nos remite, por supuesto, a los regímenes políticos dictatoriales y autoritarios, pero también a sistemas democráticos imperfectos o precariamente democráticos, porque en sus constituciones y leyes marco no se contemplan o no se respetan suficientemente los derechos humanos y democráticos, la soberanía popular y el bien común. Esta discordancia se aprecia, asimismo, entre la llamada *Ideal-Politik* y la *Real-Politik*; es decir, entre los ideales que se contemplan en los textos legales y las políticas que se ejecutan en la práctica real.

La pregunta que se desprende es casi obvia: ¿No es un derecho de ciudadanía, incluso un deber y exigencia ética, en determinadas situaciones, ejercer cierto grado de contestación, rebeldía y resistencia pacífica: llámese objeción, desobediencia civil o insumisión? No hay que olvidar que, históricamente, la mayoría de las leyes aprobadas en los parlamentos, que han representado un avance democrático y una conquista social han sido fruto de la presión y de las movilizaciones sociales. En el campo educativo no faltan ejemplos sobre esta necesidad objetiva de desobediencia. Pongamos que hablamos de la LOMCE (Ley Orgánica de la Mejora de la Calidad Educativa) o Ley Wert. Y de unas cuantas situaciones más: en el conjunto de España, en cada comunidad autónoma y en cualquier otro país. ¿Y qué hacer desde la escuela? Unas pedagogías, como las que hemos descrito, que educan la inteligencia social y ética, que plantean problemas y dilemas pegados a la realidad con el objeto de comprender el mundo un poco mejor no pueden obviar estas cuestiones. Además, tampoco hay que olvidar que las escuelas, así como cualquier otra institución educativa, son espacios de aprendi-

zaje democrático que fijan sus propias reglas para garantizar la convivencia y la participación democrática.

2. *¿Las buenas teorías se transforman en buenas prácticas?* Hemos podido observar que a partir de las distintas visiones en torno a la inteligencia se han construido teorías educativas y de aprendizaje de cierta consistencia con resultados exitosos en las aulas. Las experiencias seleccionadas son tan solo un botón de muestra. Ahora bien, con frecuencia, también ocurre justo lo contrario: que de estas teorías salen fotocopias que nada tienen que ver con el original. Gardner cuenta la anécdota de una situación que contempló en un vídeo, donde unos adolescentes gateaban por el suelo mientras en la pantalla aparecía el título de «inteligencia corporal-kinestésica», ante lo cual comentó horrorizado: «Esto no es más que un montón de chicos gateando por el suelo» (Gardner, 1999).

Otras veces las inteligencias múltiples —y esto sirve igualmente para otras propuestas— se traducen simplemente en un nuevo contenido curricular, que hay que aprender y recordar siguiendo las pautas didácticas tradicionales de la fragmentación del currículo, atribuyéndole a las distintas inteligencias el mismo tratamiento disciplinar que se resiste a los planteamientos interdisciplinarios o transdisciplinarios. Se trata de aplicaciones mecánicas de una técnica aislada, carente de objetivos, contenido y contexto. Esto ocurre también con el mantra del «aprender a aprender», en el que muchas técnicas y estrategias que se manejan son meros trucos o recetas que poco contribuyen al desarrollo de la inteligencia.

Algo similar sucede con la manera de gestionar los largos listados de competencias; aunque es justo reconocer que en ocasiones se utilizan con sumo cuidado y eficacia para aprender a pensar críticamente, para enfrentarse y entender la realidad o para forjar proyectos individuales y colectivos. Por otro lado, hemos insistido a lo largo del libro en la necesidad —porque así lo imponen los retos del presente-futuro— de tratar de modo integrado y sistémico los distintos conocimientos, y de establecer continuas relaciones entre todas las dimensiones de la inteligencia,

sea en singular o en plural. Pero una cosa es integrar y la otra es simplemente superponer, añadir y sumar sin ningún criterio organizador.

3. *¿Cambia el concepto o simplemente el lenguaje?* Al referirnos al concepto de inteligencia ya hemos señalado que existen diferencias apreciables o sustantivas entre las diversas visiones y componentes, pero frecuentemente hay conceptos que son sinónimos aunque se nombren de distinta manera. En el campo de la pedagogía, como no es fácil inventar nuevas ideas y proyectos, se inventan constantemente nuevos lenguajes para nombrar lo viejo, lo ya conocido, por lo que se genera una cierta ceremonia de la confusión. Basta con que nos sumerjamos un poco en la historia de la educación contemporánea para darnos cuenta de ello. ¿A qué obedece esta explosión de terminología y tecnicismos educativos?

Aventuramos algunas hipótesis: como no se puede cambiar la realidad, se modifica el lenguaje, siguiendo la máxima de Lampedusa: «Algo tiene que cambiar para que no cambie nada», que L. Visconti filmó magistralmente en *Il Gattopardo* —puede comprobarse, por ejemplo, analizando el lenguaje de las reformas educativas—. La otra tiene que ver con las modas que suben y bajan como las mareas, y que precisan de nuevos vocablos para realzar la pedagogía de turno. Y la tercera responde a los intereses académicos corporativos y a las pugnas de poder para patrimonializar las distintas áreas.

Por otro lado, para comprender lo que se esconde detrás de cada nuevo y viejo concepto conviene discriminar la autoría de quien lo nombra, el contexto en el que se utiliza, los objetivos que se explicitan y los intereses que se ocultan. Y en esta tesitura, la relevancia a la hora de aplicar las inteligencias múltiples, el sentido y alcance de la inteligencia ética, el grado de relación que se establece entre emoción y razón o el significado de las competencias básicas puede variar sustancialmente. Sobre estas cuestiones e interrogantes discurre un libro que no tiene desperdicio: *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (Gimeno Sacristán, 2008).

4. *¿Cuál es y cuál debería ser el lugar de las administraciones educativas frente a las innovaciones? ¿Las conocen realmente o están interesadas en conocerlas? En caso negativo, ¿cuáles son las razones de su desinterés y/o ignorancia: la tradición tan arraigada del inmovilismo y la resistencia al cambio; el hecho de no considerarlas rentables ni prioritarias; la falta de sensibilidad; el miedo a que si las innovaciones crecen demasiado, tanto cuantitativa como cualitativamente, no puedan controlarlas?, ¿o quizás la conjunción de todas estas razones? A menudo les preocupa más la estructura macro del sistema educativo (el envoltorio) que lo que se cuece en las aulas (el contenido sustantivo).*

Si, por el contrario, las conocen y muestran cierto grado de sensibilidad y reconocimiento de las innovaciones educativas, ¿qué aprenden de ellas? ¿Les sirven para incorporarlas a sus políticas educativas a favor de una mejora de la calidad de la enseñanza y para experimentar otros modelos de formación inicial y permanente del profesorado más innovadores? ¿Cómo las fomentan e incentivan? ¿Les conceden algún tipo de recurso adicional o les facilitan organizar una estructura distinta (creación y estabilidad de equipos docentes, flexibilidad en el currículo y en concepción de espacios y la distribución horaria, gestión del centro, etc.) para que las experiencias innovadoras más vanguardistas puedan consolidarse y ser objeto de un seguimiento, investigación y posterior valoración que redunde en beneficio de toda la red escolar y del sistema educativo en su conjunto?

Este estatus distinto no tiene por qué suponer una situación de privilegio para estos centros, aunque hay que ser cuidadosos con estos procesos para no cruzar ciertas líneas rojas. De todos modos es un debate que no se puede obviar, y hay que ser conscientes de que la pelota no solo está en el tejado de la Administración, sino que también compete a los sindicatos, los cuales siguen en posiciones demasiado encorsetadas y caducas —sobre todo los más corporativos— en relación con la innovación educativa. Un debate complejo y polémico, pero necesario.

5. *Siempre hay esperanza*. Lo hemos dicho y repetido: a pesar de los muchos obstáculos y de las nieblas que a veces no permiten otear el horizonte con claridad, hay siempre lugar para la esperanza. Porque en medio de un océano de incertidumbres siempre existen anclajes sólidos para seguir adelante. Porque el hecho de comprobar cotidianamente el crecimiento y los progresos de unos niños y adolescentes produce enormes recompensas. Porque, en contra de lo que habitualmente suele decirse, existe un reconocimiento social, y una actitud de confianza y gratitud por parte de las familias. Pero conviene no dejarse llevar por un optimismo ingenuo. Hay que ser conscientes de que para avanzar en la innovación hay que saber lo que se sabe, lo que ha producido éxitos y fracasos, de dónde y con quién se ha aprendido y se puede seguir aprendiendo. Y saber que se requieren muchas horas de reflexión, de intercambio para compartir dudas y experiencias. Y grandes dosis de paciencia, perseverancia y curiosidad por lo que ocurre en el mundo, por las vidas de sus propios alumnos y por conocimiento de uno mismo.

Referencias bibliográficas

- Antunes, C. (2011). *Estimular las inteligencias múltiples*. Madrid: Narcea.
- Argullol, R. (2014). «La vida como saqueo». *El País*, 2 de julio.
- Boff, L. (2012). *El cuidado necesario*. Madrid: Trotta.
- Carlgen, F. (2004). *Pedagogía Waldorf. Una educación hacia libertad*. Madrid: Rudolf Steiner.
- Clouder, C.; Rawson, M. (2011). *Educación Waldorf*. Madrid: Rudolf Steiner.
- Cortina, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente la ética?* Barcelona: Paidós.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. Madrid: Santillana / UNESCO.
- Del Pozo, M. (coord.) (2008). «Inteligencias múltiples». *Cuadernos de Pedagogía*, 376: 48-79.

- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Escuelas Infantiles de Reggio Emilia. (1995). *La inteligencia se construye usándola*. Madrid: Morata.
- Flavell, J. (1979). «Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-development inquiry». *American Psychologist*, 34: 906-911.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- (1995). *Mentes creativas*. Barcelona: Paidós.
- (2008). «Howard Gardner en el Colegio Montserrat». *Cuadernos de Pedagogía*, 376: 49-51.
- (2010). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Gimeno Sacristán, J. (comp.) (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Hernández, F. (2004). «Las materias que distraen o la utilidad de lo inútil». *Cuadernos de Pedagogía*, 447: 62-65.
- Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y la obra de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.
- Jover, D. (2012). *Educación, trabajar, emprender*. Barcelona: Icaria.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- L'Ecuyer, C. (2012). *Educación en el asombro*. Barcelona: Plataforma.
- Lipman, M. (1989). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lucas, B.; Claxton, G. (2014). *Nuevas inteligencias, nuevos aprendizajes*. Madrid: Narcea.
- Marina, J.A. (1995): *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.
- (2012). *L'educació del talent: el paper de l'escola i el de les famílies*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- (2013). «Prólogo». En: Batlle, R. *El aprendizaje-servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Boadilla del Monte (Madrid): PPC.
- Mèlich, J.C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Montessori, M. (2003). *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Moreno, M. (1998). «Sobre el pensamiento y otros sentimientos». *Cuadernos de Pedagogía*, 271: 12-20.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid, Morata.
- Perkins, D. (1999). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Shön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Viveret, P. (2012). *La causa humana*. Barcelona: Icaria.
- Vygotski, L. (2012). *El desarrollo de los procesos superiores*. Madrid: Austral.

EPÍLOGO

Lourdes Martí Soler

[Periodista. Directora de la revista *Cuadernos de pedagogía*]

«La memoria, cuando se activa, contiene más semillas de futuro que restos del pasado.» Son palabras de Jaume Carbonell. Las escribió hace más de 15 años y abrían el prólogo de un libro que, en cierta manera, puede considerarse el prelude de este: *Pedagogías del siglo xx*. Era el compendio de once cuadernillos que la revista *Cuadernos de Pedagogía* había ido publicando durante todo un año, con motivo de su 25.º aniversario. Cada cuadernillo se centró en un educador (diez hombres y una mujer): todos compartían haber intentado transformar la escuela y, además, haber dejado un sólido legado para que otros continuaran en el empeño. En ese momento, la selección (no están todos los que son, pero son todos los que están), o sea, el riesgo de dejar en la calle a alguien imprescindible fue una de las principales preocupaciones. Otra fue, curiosamente, el temor de que se apagara «la llama de la utopía». Corría el año 2000, se notaba un leve parpadeo en esa llama y se recelaba del idealismo de la transición. Asomaba el peligro de caer en un debate meramente pragmático y técnico.

Qué lejos se antoja ahora la transición, pero qué lejos también ese año 2000. Por ello, las palabras de Jaume Carbonell cobran una fuerza especial al leerlas hoy. Es evidente que los temores de ese momento eran fundamentados, pero es cierto, a la vez, que la memoria del pasado puede hacer germinar la semilla del futuro. La prueba es este libro, que toma el relevo de aquel *Pedagogías del siglo xx* y lo hace en clave moderna.

Es un libro de propósito ambicioso, atrevido: ¿Es posible definir en un volumen las que serán las pedagogías de un siglo que acabamos de estrenar? ¿Cuántos libros más podrán llevar este mismo título en el transcurso del siglo? ¿Y cuántas de estas pedagogías no avanzarán más allá del apartado de conclusiones de su capítulo correspondiente? *Qui lo sa*.

El libro es atrevido, como atrevido es el autor. Para lanzarse a esta ambiciosa aventura (la de perfilar en un borrador un poco de futuro), Jaume Carbonell se ha confiado a una estructura regular que constituye una de las principales garantías del texto:

- Antecedentes y referentes: la memoria
- Señas comunes de identidad: el discurso
- Experiencias: el presente
- Cuestiones para el debate: el futuro

Voy a centrarme en los dos últimos, porque los dos primeros atañen a voces más cimentadas que la mía. El apartado de «Experiencias» se presenta con el estilo de la crónica periodística. Crónica —que no reportaje—, porque el autor impregna la descripción con su propia opinión. Es una opinión forjada a lo largo de mucho tiempo y en muchos lugares: no en vano, el autor ha recorrido España entera, libreta en mano. Este es un libro que seguramente se empezó a escribir hace 40 años. La selección de experiencias es personal, y lo advierte al inicio: no está todo lo que hay, solo lo que nos interesa.

¡Cuánto debe el periodismo a la voz sosegada del cronista! La crisis económica y la precariedad profesional del oficio periodístico están convirtiendo al cronista de paso lento en *rara avis*. Pero una sociedad libre y bien informada, el tipo de sociedad que queremos todos, precisa un periodismo con el que pueda sentirse cómplice, que transmita emoción y empatía, que ayude a comprender mejor el mundo en el que vivimos y que sea capaz de establecer un vínculo profundo con sus anhelos. Mirad, observad y compartid la información. Esa era la encomienda social que recibió el periodismo; una encomienda hoy pervertida por los índices de audiencia, cuando no por la manipulación. Por todo ello reivindico la importancia de las pequeñas muestras de crónica fundamentada.

El otro apartado que me ha cautivado es el de las «Cuestiones para el debate», porque en cada una de ellas, en cada uno de esos finales de capítulo el libro alza el vuelo.

¿Las buenas teorías se transforman siempre en buenas prácticas? ¿Hasta qué punto hemos pervertido el discurso o nos lo han pervertido? ¿Ideología, pedagogía, o quizás hablamos de una secta? ¿Quién dibujó la línea del rigor científico? ¿Siempre hay que mirar con buenos ojos? ¿Qué tiempo requiere la educación que queremos? ¿Estamos dispuestos a darlo? ¿Estaremos sobrecargando el sistema de actividades? ¿Son experimentos? ¿Cuál es la función del especialista y qué lugar ocupa respecto al papel del maestro? Algunas prácticas requieren un largo y paciente entrenamiento: ¿estamos dispuestos a concedérselo? ¿Es oro todo lo que reluce? ¿No será que la educación no formal es cada día más formal y la pedagogía crítica cada vez menos crítica? ¿Estamos dibujando un modelo al que solo podrán acceder las élites? ¿Qué dificultades, resistencias y contradicciones vive la inclusión?

Digo que en todas estas preguntas el libro alza el vuelo porque en las múltiples respuestas que se derivan de ellas todo es aún posible. Estas preguntas y las reflexiones que las contextualizan son las sombras de todo lo que se va narrando, son las ideas que cuestionan los modelos, pero también son las que apuntan el futuro. Y en este «alzar el vuelo», en este despegar, reconozco –¡y aplaudo!– el atrevimiento del autor. ¿Quién sino Jaume Carbonell podía ponerle el cascabel al gato?

Año 2015: queda mucho siglo por delante y ninguno de nosotros lo verá acabar. Pero algo deriva de todos estos capítulos, de los fundamentos, los discursos, las señas de identidad; de las escuelas visitadas e incluso de las cuestiones para el debate: no podemos saber lo que será, pero lo que sea será en red. Las tendencias pedagógicas que hoy están transformando la escuela están basadas en la malla de muchos nódulos y, sobre todo, en la ductilidad de los hilos que la componen. Ocurre en los grandes proyectos, ocurre en la universidad y ocurre en el conjunto de la sociedad: las tendencias exitosas, las que mueven a la gente están tejidas en forma de red. Por ello, quizás, el índice de este libro está compuesto por grupos de pedagogías,

no por nombres propios. Es, sin duda, otro acierto del autor haber optado por esta agrupación.

El porvenir está por llegar, dicen, pero ahora intuimos algo más sobre las promesas que encierra.

Índice

Prólogo	9
Presentación	13
Las pedagogías no institucionales. Aprendizaje y educación fuera de la escuela	19
Antecedentes y referentes	21
De la naturaleza a la ciudad.	22
De la desescolarización a las tramas de aprendizaje.	25
Señas comunes de identidad.	27
De la difusión vertical a la comunicación horizontal	28
Las nuevas conexiones entre personas y artefactos.	29
El conectivismo: una nueva teoría del aprendizaje.	30
El conocimiento del entorno urbano, o la ciudad como currículo	31
Otra ciudad, y con más ofertas educativas	33
La educación expandida: entre lo no formal y lo informal.	35
El contacto intergeneracional	36
Experiencias	37
La ciudad educativa o educadora	37
La deriva urbana	38
El aprendizaje-servicio	39
La ciudad de los niños.	40
Las ofertas de educación no formal para la infancia.	41

El banco común de conocimientos (BCC)	
y el intercambio de saberes y habilidades	42
Centros sociales y culturales institucionales	44
Centros sociales y culturales autogestionados	45
Universidades alternativas	47
Universidad de la Tierra. La Red de Formación	
Agroecológica en el Estado español	48
La expansión del conocimiento en abierto:	
los MOOC	49
Wikipedia	51
El movimiento de los indignados del 15M	52
A modo de conclusión: cuestiones para el debate.	53
Referencias bibliográficas	59
Las pedagogías críticas	63
Antecedentes y referentes	64
Paulo Freire o el despertar de las conciencias críticas	65
Habermas o la acción comunicativa	67
Señas comunes de identidad	70
De la crítica a la transformación	73
Contra la neutralidad, el pensamiento único	
y la fragmentación curricular.	74
Multiculturalismo y feminismo: entre la diversidad	
y la igualdad	75
El diálogo y la cultura cruzan los muros del aula.	77
El profesor como intelectual transformador	78
Experiencias	79
Fedicaria: didáctica crítica	79
Hegoa: cooperación, desarrollo y emancipación	80
Colectivo Escuela Abierta	80
Tertulias dialógicas	81
La educación en el Movimiento de los trabajadores	
Rurales Sin Tierra de Brasil (MST).	82
La universidad transhumante	83
Los presupuestos participativos como proceso	
educativo	84
A modo de conclusión: cuestiones para el debate.	85
Referencias bibliográficas	90

Las pedagogías libres no directivas. Alternativas a la escolarización ordinaria	93
Antecedentes y referentes	95
Summerhill: un mito que sigue	95
Rousseau y Tolstoi	98
Señas comunes de identidad	99
Desencanto ante el poder y el cambio político	100
Educación en libertad	101
Elección de lo que se quiere aprender	101
Educación multidimensional: más allá de la razón.	102
Entornos diversificados, ricos en materiales y llenos de oportunidades.	102
Autogobierno	103
El profesorado como mediador	103
Agrupaciones interniveles y flexibles	103
Escuelas pequeñas	104
Economía precaria y falta de reconocimiento	104
Experiencias	105
Red Internacional de Educación Democrática	105
Red de Educación Libre (Xarxa d'Educació Lliure de Catalunya)	106
Asociación a la Libre Educación	108
Tres experiencias muy singulares	109
A modo de conclusión: cuestiones para el debate	113
Referencias bibliográficas	116
Las pedagogías de la inclusión y la cooperación	119
Antecedentes y referentes	120
Cuatro discursos, cuatro modelos	120
Las aportaciones de las pedagogías innovadoras del siglo xx	122
Señas comunes de identidad	124
Una forma de vida	124
Otra concepción educativa para transformar la escuela	126
De la diversidad excluyente a la diferencia inclusiva	129
Grupos cooperativos e interactivos	130

Experiencias	132
Programa Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar (CA/AC).	132
Comunidades de aprendizaje	134
Proyecto INCLUD-ED (Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education).	135
El Proyecto Roma.	136
La escuela Folch i Torres: un estudio de caso	137
A modo de conclusión: cuestiones para el debate.	138
Referencias bibliográficas	142
La pedagogía lenta, serena y sostenible	145
Antecedentes y referentes	147
La constante tensión entre cronos y kairós	147
La contribución de la Escuela Nueva.	148
Slow, sostenibilidad y decrecimiento	150
Señas comunes de identidad.	151
Tiempo secuestrado, tiempo liberado	151
Slow school	154
El tiempo y el control de las administraciones educativas: horarios y evaluaciones	158
Experiencias	162
Tiempo para pensar, hacer y compartir.	162
El tiempo del profesorado	163
Alimentación saludable en la escuela	164
Amayuelas. Pueblo ecológico	165
Slow people. Tiempo y solidaridad	167
A modo de conclusión: cuestiones para el debate.	168
Referencias bibliográficas	172
La pedagogía sistémica	175
Antecedentes y referentes	177
Aromas y resonancias en la educación contemporánea	177
Las aportaciones de la ciencia y otros referentes actuales.	180
El eje germano-mexicano-catalán-español	184
Señas comunes de identidad.	185

Una nueva mirada para comprender qué ocurre dentro del aula y con las familias.	186
Multidimensionalidad e inteligencia transgeneracional	187
Los órdenes del amor.	188
La familia primero.	189
El centro como espacio total de comunicación	191
El equipo docente, «cómo nos miramos y cómo nos hablamos»	192
Experiencias	193
La red de pedagogía sistémica.	193
Madres y padres: una malla de miradas, relaciones y acompañamientos	194
Un caso de déficit de atención: «Mi niño es mis manos y mis pies»	195
La tabla periódica: cada alumno se identifica con un elemento	197
Gestión compartida, liderazgo distribuido	198
A modo de conclusión: cuestiones para el debate.	200
Referencias bibliográficas	204

Las pedagogías del conocimiento integrado.

Los proyectos de trabajo	207
Antecedentes y referentes	209
La fragmentación del saber y el dominio disciplinar	209
El largo y complejo camino de la interdisciplinariedad y del conocimiento integrado-globalizado	212
¿De qué hablamos cuando hablamos de proyectos de trabajo? De la interdisciplinariedad a la transdisciplinariedad.	219
Señas comunes de identidad.	221
Una nueva visión de la escuela	221
Conversación cultural	223
Compartir preguntas, interrogantes e hipótesis	224
Indagación sobre los problemas reales	225
Aprendizaje situado.	226
Inclusividad y pluralidad de voces	227

El aprendizaje relacional: un viaje de la información al conocimiento	228
La narrativa como construcción de la identidad	229
Sin deseo y pasión no hay proyecto.	230
El lugar del profesorado como creador de circunstancias	230
Experiencias	231
Velázquez tiene dos zetas	231
De la mano de los Voladores Misteriosos.	233
Relaciones entre saberes	234
¿Cómo vamos a ser iguales?	235
¿Es real la realidad?	237
A modo de conclusión: cuestiones para el debate.	238
Referencias bibliográficas	244
Las pedagogías de las diversas inteligencias	247
Antecedentes y referentes	250
La hegemonía de la razón	250
Entre visiones reduccionistas e integrales	251
Las inteligencias múltiples de Gardner.	254
Nuevos movimientos que amplían el concepto de inteligencia	256
Señas comunes de identidad	258
La inteligencia es multidimensional y se construye usándola	258
Las inteligencias se relacionan con las diversas áreas del currículo	259
La inteligencia emocional facilita el acceso a todo tipo de conocimiento	261
La inteligencia social mejora la convivencia y profundiza la democracia	263
La inteligencia distributiva, o cuando el buen uso de las herramientas inteligentes nos hace más inteligentes	264
Las dimensiones estratégica, intuitiva y practicoejecutiva transforman el pensamiento en acción.	265

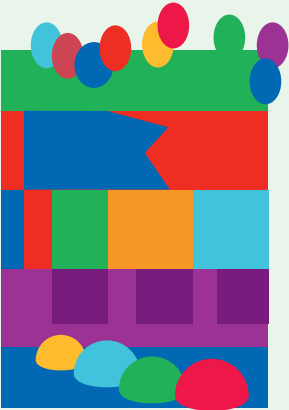
La inteligencia ética da sentido y credibilidad a las otras inteligencias.	267
Experiencias	270
Escuelas infantiles de Reggio Emilia.	270
Inteligencias múltiples en el Colegio Montserrat.	271
Escuela Waldorf Micael: el camino del cuerpo y del arte.	272
Filosofía para niños.	273
A modo de conclusión: cuestiones para el debate.	275
Referencias bibliográficas	279
Epílogo.	283

Pedagogías del siglo XXI

¿Cuáles son las pedagogías alternativas que están marcando el rumbo de la innovación educativa? ¿Cuáles son sus referentes, señas de identidad y experiencias más emblemáticas? ¿Qué aportan y qué críticas suscitan? En cada capítulo de este libro se trata de dar respuesta a estos interrogantes.

Se habla de las pedagogías no institucionales: de lo que se aprende en la escuela y fuera de ella; de la escuela inclusiva y del trabajo cooperativo; de las pedagogías críticas; de la perspectiva sistémica; del conocimiento integrado y de los proyectos de trabajo; de las pedagogías no directivas y las escuelas libres; de la educación lenta, serena y sostenible, y de las aportaciones de las diversas inteligencias. Pedagogías todas ellas que contribuyen a desarrollar un aprendizaje más sólido, crítico y creativo; a la mejor comprensión del mundo, y a la felicidad y el bienestar personal y colectivo.

Este libro se dirige a estudiantes de las Facultades de Educación que quieran conocer las claves actuales de la educación, al profesorado en activo que quiera pensar sobre las ideas y los fundamentos teóricos de su práctica cotidiana en el aula, y a otros profesionales o personas interesadas por las distintas propuestas y escenarios educativos del presente y del futuro.



Jaume Carbonell Sebarroja es pedagogo, periodista y sociólogo. Ha sido director de *Cuadernos de Pedagogía* hasta su jubilación, y sigue colaborando con esta revista. Es asesor del *Diari de l'Educació* y profesor colaborador de la Universitat de Vic. Es autor de nueve libros sobre educación y coautor de muchos otros.

**RECURSOS
EDUCATIVOS**

Octaedro 
Editorial