

## Capítulo XX

### **Aprendiendo de la escucha. Notas desde una investigación sobre profesorado y democracia.**

**Jaume Martínez Bonafé. Universidad de València. España**

#### **Pensar la democracia y la escuela. Referentes teóricos y criterios metodológicos en la investigación.**

1. Reconocimiento de la complejidad
2. La salud democrática de la escuela. Otra mirada analítica y un modo de problematización
3. El grupo de discusión en el contexto de lo público (Estrategia y táctica en la metodología de investigación)

#### **Un análisis interpretativo. La democracia vaciada.**

1. Vaciamiento conceptual, aproblematicidad de la democracia y desarme cognitivo
2. No todos pensamos igual la democracia. ¿Dónde se instalan las diferencias?
3. La escuela: no escapamos a lo formal. Funcionar no es vivir.
4. A contracorriente de la vida cotidiana
5. Una hipótesis del grupo de investigación y una agenda de trabajo. Identidad y ciudadanía. Vivir el conflicto en las organizaciones.

### **Pensar la democracia y la escuela. Referentes teóricos y criterios metodológicos en la investigación.**

#### **1. Reconocimiento de la complejidad**

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

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

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

La cuestión de la democracia en las escuelas es compleja y confusa. Tras analizar nuestro recorrido por diferentes búsquedas bibliográficas, observamos que la investigación educativa ha centrado su interés sobre esta cuestión básicamente en lo que podríamos considerar la hegemonía de una perspectiva estructural-funcionalista en los análisis, a la que contribuyen -voluntaria o involuntariamente- no pocas de las

investigaciones consultadas. En tales casos, la problematización se detiene en las manifestaciones externas del sistema, en las relaciones entre sus elementos, en su dependencia funcional. Y en ocasiones el análisis acude también a la redistribución del poder y los intereses en juego. Esa señalada complejidad se centra a menudo en el "tema estrella" de la participación, y particularmente, en las formas y problemas de la participación en los órganos legislados para canalizarla (Consejos Escolares, Asociaciones de Padres y Madres, Claustros y otros equipos docentes, etc.)<sup>1</sup>. Rige entre nosotros un mandato constitucional, que en su artículo 27 Párrafo 5º nos dice: "Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados, y la creación de centros docentes". Y en el Párrafo 7º: "Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la Ley establezca". Parece que la investigación quiera ocuparse del modo en que se cumplen los imperativos constitucionales.

También, aunque con menor intensidad, los estudios acuden al currículum, es decir, al modo en que la democracia se toma en consideración en las formas de selección y codificación cultural para la escuela, así como en las estrategias didácticas para el aula<sup>2</sup>. Y aquí la cuestión se difumina en un confuso discurso sobre los valores en la más nombrada que practicada transversalidad curricular. O como en el caso paradigmático de los Estados Unidos, donde aparece una considerable preocupación por la definición de las dimensiones y los patrones de ciudadanía en los que formar a quienes se pretende que revitalicen la democracia<sup>3</sup>. En ese mismo sentido se pronuncia el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el S.XXI presidida por Jacques Delors: la educación deberá inculcar a todos el ideal democrático en el respeto a la diversidad y la lucha contra las exclusiones<sup>4</sup>. Pero como ya se sabe, una cosa es el currículum prescrito, otra distinta el currículum presentado, y otra diferente el currículum enseñando. Y no digamos, en que nivel de alejamiento de la realidad se sitúa el currículum "aconsejado". Todavía una tercera vía asociada a la política *separada* establece el problema de la democracia escolar con una extraña sinonimia. Por ejemplo, la UNESCO durante los años ochenta publicó varios trabajos donde se equiparaba educación democrática a educación de masas. La idea esencial de democratización era distribuir el bien de la educación de un modo justo<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Un buen ejemplo de este tipo de investigaciones puede verse en SANTOS GUERRA, M.A. (1997) *El crisol de la participación. Estudio etnográfico sobre la participación en Consejos Escolares de Centro*. Madrid: Escuela Española. Ver también: FERNANDEZ ENGUITA, M. (1992; 1993). Y un excelente punto de arranque lo constituye el estudio comparado de VIÑAO FRAGO, A. (1985) "Nuevas consideraciones sobre la descentralización y participación educativas", en *Educación y Sociedad* nº 3. pp. 129-150

<sup>2</sup> Al respecto pueden verse los trabajos recientes de PUIG, J.M ET AL. (1997) *Com fomentar la participació a l'escola*. Barcelona: Graó; y PÉREZ SERRANO, G. (1997) *Cómo educar para la democracia*. Madrid: Editorial Popular.

<sup>3</sup> Ver ICHILOV, O. (Ed) (1989) *Political Socialization, Citizenship Education, and Democracy*. New York: Teachers College Press.

<sup>4</sup> DELORS, J. (1996) *La Educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación*. Madrid: Santillana/UNESCO

<sup>5</sup> Ver: EIDE, I. (1991) "Educación y Democracia" en CALATAYUD, R. *Lecturas de educación comparada*. Valencia: Universitat de València. Una crítica de estos planteamientos puede verse en CARNOY, M. (1985) "Educación, Economía y Estado", en *Educación y Sociedad* nº 3. pp. 7-52

También fuera de la escuela, *todos* andamos preocupados por la Democracia. No es necesario profundizar demasiado en las diagnósticos para observar un curioso consenso respecto de la crisis social. Sin ir más lejos, el citado informe a la UNESCO de la Comisión presidida por Delors advierte de la “crisis del vínculo social”, de la “impugnación de los valores integradores”, pareciendo particularmente grave que “esa impugnación se extiende a dos conceptos, el de nación y el de democracia, que se pueden considerar como los fundamentos de la cohesión de las sociedades modernas”<sup>6</sup> En el otro extremo de este equipo de liberales y socialdemócratas abanderados del Estado del Bienestar, el postmoderno Peter McLaren introduce su libro *Pedagogía crítica y cultura depredadora* con estas palabras iniciales:

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

(Mc Laren, P. 1997, p. 17)

Sin duda la crisis social ha puesto en alerta también a los dueños del dinero. Además de los informes del Banco Mundial advirtiendo que su estrategia “es más fácil de ser adoptada en países donde los pobres participan en la toma de decisiones política y económica” (Banco Mundial, 1990 p.3); un informe del Banco Interamericano de Desarrollo muestra con total transparencia el hondo calado de la preocupación por el orden social del capital financiero:

“En escenarios de baja equidad y de poca esperanza hay buenas probabilidades de que las presiones sociales se vuelvan intolerables y obliguen a recurrir a una alta densidad de intervenciones y regulaciones para restablecer el equilibrio, originando situaciones y ambientes de inestabilidad y de desconfianza pública. Desde este punto de vista, la equidad del sistema socio-político condiciona indirectamente la eficiencia de los mercados. Es decir, la propia lógica de una economía abierta de mercados sugiere que la reforma social, así concebida, más que una secuela es una condición esencial de la eficiencia y viabilidad de la economía” (BID-PNUD, 1983 pp.19-19)<sup>7</sup>

## **2. La salud democrática de la escuela. Otra mirada analítica y un modo de problematización**

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

---

<sup>6</sup> DELORS, J. *Op. cit.* p. 57

<sup>7</sup> Citado por CORAGGIO, J.L. Y torres, R.M. (1997) *la educación según el Banco Mundial*. Buenos Aires: Miño y Dávila Edit.

participativo prefijado, o buscan en los encuentros con el otro todavía la posibilidad de profundizar y radicalizar la esfera pública. Es básicamente esa voluntad práctica de *hacer la política* en el sentido de H. Arendt<sup>8</sup> la que rige aquí nuestras indagaciones a la democracia escolar. Pero no solo. Era también una forma de resistencia a la vampirización de las políticas de la vida cotidiana: “Lo verdaderamente terrible del Conde Drácula no es que mate a sus víctimas. Lo verdaderamente espeluznante es que las deje muertas en vida, para que en el continuar viviendo reproduzcan la muerte” (De un panfleto situacionista en el mayo francés del 68)

Nuestra hipótesis de trabajo no parte de la nada. En el citado estudio comparado de Viñao Frago ya se desprende una importante consecuencia teórica que el autor formula recuperando una cita de Habermas y Von Henting sobre la experiencia en Alemania: “la existencia de una estructura democrática es algo diferente de la existencia de un espíritu democrático” (p. 147). Veamos como el propio autor formula esta cuestión, en relación con las experiencias de participación y descentralización alemanas:

La constitución de órganos colegiados de encuentro o participación entre las autoridades político-administrativas y los sectores implicados en la comunidad escolar, supone, para ciertos críticos de esta experiencia en Alemania, la formalización y sujeción de la libertad a un conjunto de reglas-fetichas con olvido de los problemas individuales, y la configuración de una maquinaria administrativa artificial, montada más para ahogar y frenar que para dar vida y sacar a debate a los auténticos problemas y conflictos. Esta “participación voluntaria” ha sido definida como la “cuadratura pedagógica del círculo”, al exigir la participación del alumno sin apelar a sus intereses reales, sobre el supuesto de que allí donde hay un clima abierto y propicio la participación y el encuentro se producen sin necesidad de provocarlos mediante su regulación e institucionalización y allí donde no existe es vana esta última. Es más, su formalización tiene por objeto ahogar la participación, sustituyendo un clima de efervescencia y vitalidad por otro artificial, rutinario y frustrante. Su institucionalización es el acta de defunción de la participación. (Viñao Frago, 1985 p. 142-143)

Un par de informes más recientes, en nuestro país, recogen esta cuestión pero no con suficiente claridad. El primero, sobre la Dirección de Centros (GIMENO SACRISTAN, 1995), reconoce la creciente desafección de participación en los órganos colegiados. De hecho, según el citado informe -en el territorio MEC- más de la mitad de la elección de directores se produce en ausencia de candidatos (p.83). Y a estas alturas es de conocimiento común que ese desinterés ha ido en aumento, coincidiendo con el último mandato legislativo del PSOE -la Ley Orgánica 9/1995 de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros docentes (LOPEG)- que consolidaba la sectorización política y especialización administrativo-burocrática entre directores y resto del profesorado. Sin embargo, para el citado informe, la democracia escolar es “un proceso en marcha”, en el que “los procedimientos” y “los mecanismos” posibilitados por la LOPE deberán “fomentar, precisamente, la creación y asentamiento de una cultura democrática que estimule la participación, la sensibilidad, y la implicación en un asunto público de tanta trascendencia como la educación. El procedimiento no es la consecuencia de esa cultura sino del compromiso con el objetivo de su logro, el medio para crearla; por lo mismo, las deficiencias en el funcionamiento de los mecanismos no debe sino

---

<sup>8</sup> Una buena revisión del concepto de “esfera pública” en H. Arendt la hemos encontrado en Flores d’Arcais, P. (1996) *Hannah Arendt. Existencia y Libertad*. Madrid: Tecnos

reflejar la imperfección y lo que queda por conseguir en la búsqueda de esa cultura democrática” (p. 81)

El segundo, es un estudio etnográfico sobre la participación en Consejos Escolares de Centro (Santos Guerra, M.A. 1997)) En sus consideraciones finales se dice: La democracia no son las votaciones, son las discusiones en las que todos podemos intervenir. El funcionamiento formal del consejo escolar no es la máxima cota de participación. Avivar en la cultura organizativa la negociación de los significados es el camino para la mejora de la práctica (p. 251). Para ello, en el prólogo, el coordinador de la investigación sugiere la metáfora del crisol: el recipiente en el que se funden pensamiento, voluntades, sentimiento, y acciones, para la participación democrática (p.8)

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

Así que a nosotros nos preocupa cómo se vive la democracia en la escuela y cómo revitalizamos y radicalizamos la posibilidad de la escuela como esfera pública. Nos preocupa saber cómo se vive, y nos preocupa -este es el objeto principal de la investigación- construir herramientas conceptuales y procedimentales que el profesorado pueda hacer suyas en su interés por la profundización de la democracia.

### *Sobre el sujeto investigador*

Pero aquí es necesario abrir un paréntesis para hablar de *nosotros*. Del sujeto investigador. Aunque en el equipo de investigación estaban implicados diferentes profesores universitarios y de otros niveles del sistema, el núcleo base estaba constituido por miembros de un Movimiento de Renovación Pedagógica. Con todos los matices que se quiera, la cultura organizativa y militante de un MRP en tanto que movimiento social se nutre en gran medida de una compleja, plural, diversa, confusa, e incluso contradictoria “teoría de la vanguardia”, según la cual, se asume el compromiso moral de sugerir al grupo social en el que se inscribe formas revitalizadoras del pensamiento y la acción en la escuela. Por decirlo en términos de un clásico, el MRP pretende actuar como “intelectual” que facilita el “nexo orgánico entre filosofía y política” como expresión de “un nuevo modo de concebir -decía Gramsci- la acción del

hombre en el mundo”<sup>9</sup>. En este caso -no se si más modestamente-, se trataría de la acción de la escuela en el complejo mundo social, y la acción del maestro en el complejo mundo de la escuela.<sup>10</sup> Veamos unas cuantas imágenes: Lenin -iluminado- hablando desde el púlpito a los obreros portuarios...; La bandera de la Libertad saltando sobre la barricada, en el cuadro de Delacroix; La locomotora del tren de la revolución en la película de Bertolucci, ... Son imágenes duras, contundentes, que nos comprometen con la idea de la fuerza, la valentía, la lucha, ... pero esa si que es cada día una realidad más virtual, porque a menos que nos demos la vuelta nos damos cuenta que estamos solos. Distanciados de los otros a través de una forma de discurso en el que la vanguardia -fuerte y luchadora- posee el saber y la verdad, separado del saber y la verdad (naturalmente, erróneos) de las masas. La soledad de la vanguardia, la soledad del intelectual orgánico. Y en esa soledad, no podemos dejar de hablar, de correr, de avanzar en la distancia que nos separa de los otros.

Sin embargo, el equipo de investigación decidió romper con esa teoría de la vanguardia para *ponerse a escuchar*. La idea, se expresaba así en uno de nuestros debates: “nos hemos pasado la vida diciendo cómo debía ser la democracia en la escuela; no estará mal que dediquemos un tiempo ahora a escuchar cómo ven eso los demás”. Había otra razón de peso. Observamos que cuando un empresario o comerciante nos quiere *vender alguna moto*<sup>11</sup> lo hace siempre invirtiendo mucho dinero en saber cómo se ha constituido entre la gente el discurso sobre las motos -a través de importantes equipos de sociólogos estudiosos de la opinión pública-. En fin, nos dimos cuenta que intervenir sobre la realidad con objeto de mejorarla requiere previamente de un buen conocimiento del modo en que la ideología discursiva la escenifica, y lo que es más importante, un buen conocimiento del modo en que se producen esos discursos que conforman los imaginarios sociales.

Por otra parte, como nos recuerda Angel Pérez, el individuo se caracteriza por su progresiva conversión en “especialista simbólico”, una capacidad de representar la realidad que, en el problema que a nosotros nos ocupa, constituye una construcción social desde o en el interior de formatos discursivos que una determinada hegemonización y colonización ideológica. Por eso el análisis de las elaboraciones simbólicas en el interior del grupo parece pertinente. Como señala este autor:

Por dos razones fundamentales parece imprescindible el análisis de los procesos simbólicos de construcción y transmisión de significados. En *primer lugar*, porque, como hemos visto, solamente al comprender cómo se configuran los códigos simbólicos en su triple faceta sintáctica, semántica y pragmática podemos entender la relación entre la cultura de la comunidad y los procesos de formación de la cultura experiencial y diferenciada de cada individuo. En *segundo lugar*, porque tal y como hemos definido la especificidad de los seres humanos, es necesario entender que el desarrollo del individuo se encuentra en gran medida constituido por su progresión progresiva en especialista simbólico, llegando a dominar a su manera, y a través del intercambio espontáneo, la sintaxis, la semántica y la pragmática

---

<sup>9</sup> GRAMSCI, A. (1973) *La alternativa pedagógica*. Barcelona. Nova Terra. Nueva Síntesis 2ª edic. pp. 55-77.

<sup>10</sup> Un exquisito y riguroso trabajo de investigación al respecto lo constituyó la Tesis Doctoral de Juan Yanes que, bajo el título “La república del profesorado. Etnografía de un Movimiento de Renovación Pedagógica” presentó en la Universidad de La Laguna en el año 1996.

<sup>11</sup> Utilizo esta expresión en el doble sentido coloquial y de homenaje al libro de Chomsky.

de aquellos sistemas simbólicos que se valoran en la cultura o subcultura que le rodea. De hecho, con mayor o menor precisión, riqueza y diversidad, todos los niños y niñas dominan intuitiva y prácticamente los sistemas simbólicos cuando entran en la institución escolar a la edad de 6 años. Tienen competencia simbólica, pero las diferencias, incluso extremas, se sitúan en la forma en que han construido sus mecanismos sintácticos, sus esquemas semánticos y sus intenciones y expectativas pragmáticas. Son estas diferencias las que alimentan la cultura experiencial (PÉREZ GÓMEZ, A. 1998, P. 219)

Estos fueron algunos de los motivos por los que, despreciando un modo metodológico bastante consolidado en la investigación pedagógica -el cuestionario como extractor de información- nos aventuramos con otro procedimiento también más igualitario en el juego de hacer circular la información: el grupo de discusión.<sup>12</sup> Pero antes de pasar a describir el enfoque metodológico todavía es necesario una nueva revisión de los referentes teóricos en los que apoyamos el planteamiento del problema y los modos de investigación.

### **3. El grupo de discusión en el contexto de lo público (Estrategia y táctica en la metodología de investigación)**

(El investigador) no puede, en rigor, superar la perspectiva topológico/energética. Su cliente -el amo-, sí. (...) El investigador que trabaja con grupos de discusión produce una reserva paradigmática, le suministra conceptos -artefactos para conectar y agarrar-: conceptos que tienen la forma de interpretaciones a imponer a las singularidades que son los existentes humanos, para -mediante ellas- conectarlos al tablero, a la máquina del capital. ( Ibáñez, J. , 1992, p.326)

Como acabamos de señalar más arriba, la publicidad, que se juega fortunas en el terreno del mercado, no se anda por las ramas. Más allá de lo formal y superficial, busca la máxima información acerca de los deseos e intereses de las personas en relación con un determinado objetivo. Y la sociología ha proporcionado a su cliente publicista una estrategia de indagación cualitativa de probada eficacia: los grupos de discusión. Con matices en cuanto a la organización formal y también con acusadas diferencias en el análisis. La sociología americana, más empirista, centro su interés en lo manifiesto, en lo que la gente dice. La sociología crítica europea ha pretendido no sólo mostrar lo manifiesto sino buscar las significaciones ocultas y/o reprimidas que existen en el interior de lo manifiesto. Por nuestra parte, hemos seguido muy particularmente el conocido trabajo de Jesús Ibáñez (1979) y algunas de las investigaciones desarrolladas en el entorno intelectual de este autor -por ejemplo, el trabajo que coordinó Carmen Elejabeitia (1983); el trabajo del Colectivo IOE (1994), o

---

<sup>12</sup> Como ya ha quedado señalado, la opción metodológica del grupo de discusión se fundamentó en la obra de Jesús Ibáñez. En este punto, una interesante y comprometida justificación política -no tecnológica- del grupo de discusión puede verse en Ibáñez, J. (1997) *A contracorriente*. Madrid, Fundamentos P. 47-48

el trabajo con matices críticos en la metodología que propone Martín Criado, E. (1997)<sup>13</sup>.

Más allá de la compleja red de oposiciones entre el par cuantitativo/ cualitativo en investigación -oposición por lo demás estéril, como nos sugiere Davila (1994)- la cuestión estratégica en nuestra investigación era no vernos sometidos desde el principio a una secuencia prefijada, de modo que el primer movimiento de salida -la formulación de hipótesis y la especificación de variables- hipotecara todo el proceso. Aunque en el proyecto fueron definidas diferentes “etapas” o “fases” con una cierta propuesta de progresión cronológica, hemos pretendido desde el principio escapar a un supuesto *criterio lógico* según el cual entre las premisas y las conclusiones se constituye un estrecho conjunto de relaciones regladas tales que para ir de las primeras a las segundas no habrá más que seguir sus estipulaciones. En definitiva, la cuestión estratégica para nosotros era que el sometimiento a la táctica no fuera a impedirnos la posibilidad de la estrategia, en el sentido en que ambos conceptos fueron magistralmente trabajados por Clausewitz (1976) en su teorización de la política y de la guerra.

Al contrario, cuando discutimos nuestro diseño de investigación sabíamos que íbamos a adentrarnos en el mundo simbólico de los discursos con objeto de encontrar/desentrañar significados en relación con un objetivo o una finalidad muy precisa: interpretar situaciones vivenciadas -o bien, formas de vivificar situaciones- del aula y la escuela relacionadas con la democracia. Para, a continuación, construir y proponer para escrutinio público herramientas conceptuales y procedimentales que permitan radicalizar la comprensión y la acción de la democracia en la escuela. Por eso nuestro diseño fue abierto, y en el proceso -articulación de los grupos, desarrollo de interpretaciones, ...- fuimos creciendo como *sujetos* de la investigación, dando sentido y significación a los hallazgos y a la posibilidad de la *invención* en el sentido dado por Dávila (1994): “esto es, dar cabida siempre a lo inesperado (*attendu l'inattendu*); o dicho de otra forma, por obturar toda rutina, puesto que las técnicas de investigación social se aplican a una realidad siempre cambiante” (p. 77)

Al fin y al cabo, la nuestra no quería ser una investigación académica o “de primer orden” (en el sentido dado por Jesús Ibáñez (1985) a aquella forma de investigación social irreversiblemente articulada con la ideología dominante, que convierte la pregunta en poder; la respuesta en objeto de ese poder; y al investigador en simple “operador distributivo” o “algoritmo“. La nuestra quería ser una investigación que tiende hacia una praxis potencialmente política, una investigación “de segundo orden” (de algoritmo a “sujetos en proceso” decía Jesús Ibáñez, planteando un esquema reflexivo en el que el saber producido debía permitir a los participantes -sujetos sujetados/sujetos-en-proceso - una acción crítica sobre el campo socio-institucional)

Por otra parte, en nuestro trabajo investigador nos interesaba la producción discursiva de los sujetos individuales -los maestros- en su acoplamiento al orden social -la escuela como institución-. Y en ese sentido necesitábamos al grupo. Saber de qué y cómo hablan los maestros y las maestras sobre *la vida* democrática en sus escuelas era

---

<sup>13</sup> En nuestra incursión intelectual por la técnica de los grupos de discusión debemos mucho también a las conversaciones mantenidas con los miembros del Equipo de Estudios: Ignacio Fernández de Castro, Carmen Elejabeitia y Alfonso Valero.



saber -en lo que nuestro propio discurso analítico nos permita- como en la relación entre Saber/Poder se reprime toda posibilidad democrática y cómo se sitúan los maestros y las maestras en esa relación de Saber/Poder. Era una propuesta de trabajo que requería centrar el análisis en el discurso ideológico en el sentido en que vimos conceptualizado esto en dos trabajos, de P. Ricoeur, y de L. Enrique Alonso: procesos de generación de metáforas que arman el entramado simbólico de la vida cotidiana y modelos para organizar la relación entre lo psicológico y lo social<sup>14</sup>. Y el grupo de discusión tenía especial utilidad como práctica cualitativa de estudio de la realidad social de la democracia en la escuela porque “se inscribe en los procesos metacomunicativos de lo social, y por ello es un espacio de reconstrucción y polarización de los discursos ideológicos y las representaciones simbólicas que se asocian a cualquier fenómeno social.” (Enrique Alonso, L. 1997 p. 264)

Y este fue nuestro diseño técnico: en una *primera fase*, convocamos cinco grupos de discusión donde tratábamos de encontrar una muestra analógica respecto a ese complejo universo que es el profesorado de la escuela pública. De esos cinco grupos tres constituyen la base de nuestra analítica: eran los grupos de profesorado. Realizamos otros dos: uno de padres-madres, y otro con estudiantes. Pretendíamos obtener a través de estos dos últimos grupos elementos discursivos de contraste. El número de tres grupos de profesorado responde a dos razones. La primera es económica: hacer un grupo es costoso en tiempo, esfuerzos y dinero. La segunda responde a un criterio de diseño: buscábamos la localización social y simbólica que permitiera sentidos compartidos y negociados en el grupo, tratando de identificar -y sesgar- la producción discursiva en relación con un hipotético perfil ideológico con tres rasgos diferenciadores:

a) maestros y maestras militantes activos en los movimientos de renovación pedagógica;

b) maestros y maestras con sensibilidades hacia la innovación y con responsabilidades en experiencias y procesos participativos, pero sin una manifiesta militancia sindical y/o de renovación; y

c) maestros y maestras sin ningún tipo de compromiso conocido o implicación en procesos de transformación escolar.

A estos tres criterios de agrupamiento se aplicaron luego las variables que considerábamos habían de estar presentes en la configuración final del grupo. Tales fueron: edad, sexo y nivel educativo en el que imparte la docencia.

## **Un análisis interpretativo: la democracia vaciada**

### **1. Vaciamiento conceptual, aproblematicidad de la democracia y desarme cognitivo**

---

<sup>14</sup> Ver Ricoeur, 1989 p. 54; y Enrique Alonso, L. 1997 p. 263. Hemos trabajado también la idea de simulateidad de las voces en el análisis discursivo en Ducrot, O. (1986).

"En el naufragio general de valores en que estamos hundidos, amenazados por un futuro manifiestamente oscuro y un pasado que resucita de manera imprevista, la elección de las palabras y los conceptos para designar los hechos y las situaciones que afrontamos reviste un carácter urgente, esencial." GOYTISOLO, Juan. (1996) "Resistir", en *Le Monde Diplomatique*. nº 14. diciembre.

Digo: libertad, digo: democracia, y de pronto siento que he dicho esas palabras sin haberme planteado una vez más su sentido más hondo, su mensaje más agudo, y siento también que muchos de los que las escuchan las están recibiendo a su vez como algo que amenaza convertirse en un estereotipo, en un cliché sobre el cual todo el mundo está de acuerdo porque esa es la naturaleza misma del cliché y del estereotipo: anteponer un lugar común a una vivencia, una convención a una reflexión, una piedra opaca a un pájaro vivo. Julio Cortázar. Citado por J. Ibáñez (1997) p. 52

...la sociedad posmoderna no tiene ni ídolo ni tabú, ni tan sólo imagen gloriosa de sí misma, ningún proyecto histórico movilizador, estamos ya regidos por el vacío, un vacío que no comporta, sin embargo, ni tragedia ni apocalipsis. G. Lipovetsky (1996) *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama p. 10

Paco dice que es un problema de coordinación; Ricardo que aquí cada cual entiende las cosas de un modo distinto y Rosa que da igual, porque los alumnos *pasan* de la democracia. Mariangeles insiste en que en su escuela a los niños se les *encausa* de bien pequeños en la democracia y Pilar señala que no corramos tanto, porque cada escuela entiende la democracia de un modo distinto; y también cada padre y cada madre, le contesta Laura. Irene dice que todavía no tiene muy claro qué es eso de la democracia, Inma que en su centro aún no ha entrado y Carmen que en su centro las asambleas de los viernes funcionan muy bien. Mariano no quiere respetar la mayoría, si la mayoría es como la de su escuela; Clara dice que se abstiene y Lola que la cuestión es social. Mar dice que su claustro *congeló* la democracia hace tiempo, y Paco que el problema está en el aula y en los conflictos con el alumnado; Alicia dice que el problema está en la falta de conciencia sobre cómo la democracia debe ser vivida, y Susi dice que el problema es de falta de formación cultural para saber practicar la democracia; Ricardo reclama capacidad para incidir en lo social, y Pilar dice que hasta que no tenga el nombramiento de definitiva no puede participar en la toma de decisiones; Circe quiere más implicación de padres y alumnos y Robert recuerda que una cosa es la teoría y otra conseguir soluciones, Fernando quiere que valoremos la necesidad de la democracia en el contexto y Angela dice que es más fácil criticar que asumir las decisiones, ... Y así sucesivamente.

Podríamos seguir durante varias horas. Pero el habla está vaciada de significado. Cada cual puede decir lo que quiera en una especie de falsa emancipación de cualquier referente de autoridad. Como en uno cualquiera de esos programas de debate en televisión, se puede estar hablando con vehemencia y convicción, sin argumento, sin guión, sin ideas, sin conocimiento. Y es precisamente eso lo que constituye el espectáculo como formación discursiva<sup>15</sup>. Pero no nos adelantemos. Es nuestra

---

<sup>15</sup> Utilizaremos en el texto a menudo el concepto "formación discursiva" en el sentido que lo trabaja Jesús Ibáñez (1992, pag 103 y stes) a partir de Foucault. Básicamente se sugiere el análisis de esa forma de almacenamiento del saber en su relación dialéctica con la ideología.

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

Los problemas son otros y otros son también los conceptos. Por ejemplo, es un problema que después de doce años en la misma escuela coeducativa un adolescente en primero de Secundaria desarrolle comportamientos machistas. Es un problema el pasotismo creciente de los padres y las madres hacia la escuela. Es un problema lo poco educativo -además de agotador- que puede resultar la organización y el desarrollo del viaje de fin de curso a una playa de moda. Es un problema el cansancio y el aburrimiento en un trabajo cada día menos valorado. Es un problema la disciplina. Es un problema el ¿cómo lo hago?, qué método?, qué técnicas?, ... La vida cotidiana de la escuela está llena de problemas y la oralidad del profesorado en los pasillos, en la sala de reuniones, -o en el saloncito de la casa durante el café de los domingos-, los muestra con intensidad creciente. Pero la democracia no es un problema. La democracia es algo que funciona, que existe, que está ahí. Que funciona casi siempre mal, claro, porque es algo externo a nosotros y pre-existente. Cuando llegamos el 1 de septiembre a las 9 de la mañana a la escuela, ya está allí la democracia. Por eso no hace falta pensarla. En la ligera caja de herramientas conceptuales con la que nos acercamos cada día a pensar la vida escolar no hay mucho sobre la democracia.

Se nos dirá que los problemas que acabamos de listar *son* los problemas de la democracia. Que *eso* es la democracia. Pero esa es ya una considerable pirueta epistemológica de la que no todo el mundo participa. Porque lo que muestra la construcción social de la realidad analizada es el dominio de la fragmentación y la ausencia de referentes de integración. En uno de los grupos de discusión analizados una maestra se sorprendía de que se incluyera el análisis sobre el modo en que circula el conocimiento en el interior de aula como una de las cuestiones de la vida democrática de la escuela. Aceptaba, por ejemplo, que se cuestionara la relación de autoridad entre profesor y alumnado, pero entendía que el conocimiento -o sea *lo que hay que aprender*- era “otra cosa” que había que situar al margen de la analítica democrática. La democracia es un concepto socialmente vaciado que carece de presencia viva en el interior de las escuelas. Y esto es así porque no constituye para los actores un problema práctico. Quizá porque la escuela no es un contexto deliberativo. Angel Pérez, en su búsqueda comprensiva de una nueva racionalidad de la representación y la acción en el interior de la cultura crítica, apunta esta cuestión: “Sin vivencias compartidas no se alcanza la comprensión del mundo de los significados, no se entienden los contextos

que inducen y matizan siempre los significados individuales y grupales” (1998 p.65)<sup>16</sup> Quizá no fue posible el aprendizaje, todavía. Desde esa socialización profesional que desvincula teoría y práctica -en ese desencuentro entre conocimiento y acción sobre el que recientemente se ocupó en profundidad Gimeno Sacristán (1998)- “la democracia no es una reflexión teórica, sino un trabajo diario práctico”, dice Carmen, otra maestra de Primaria. Sin embargo, está presente el reconocimiento de una ausencia aún no conceptualizada:

“O sea, sí que existen los órganos y las asambleas de clase... todas esas cosas. Pero yo creo que falta profundizar en el tema. Porque, ¿hasta qué punto las asambleas de clase funcionan? ¿Hasta qué punto no se han convertido en el lugar donde los chicos se dedican a criticarse los unos a los otros, y a intentar machacarse en la medida de lo posible? ¿Hasta qué punto, ...realmente cuando el alumnado va a las reuniones de representantes plantea cuestiones que para ellos son relevantes? Yo creo que ahí falta algo, ¿no? Lo que pasa es que no sabemos muy bien qué” [Güin]

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

“En el instituto al que voy hay un claustro cada tres meses, que es para acabarlo en media hora si puede ser, y todo el mundo está contento porque dicen: ‘aquí se hace un claustro cada tres meses, no se discute demasiado’ (...) Y es la gente la que dice: ‘No, no. A mi déjame. Decidme qué hay que hacer, y no os preocupeis que yo lo haré, pero...’” [Carles]

La producción discursiva de la democracia escolar es un orden externo a la voluntad del sujeto. Recuérdese que cuando llegamos a trabajar a la escuela la democracia ya estaba allí, ya estaba hecha. Rubio Carracedo (1998) diferencia entre la democracia establecida que sólo busca en el ciudadano a un cliente electoral, frente a la posibilidad de desencadenar -o reforzar- un proceso de ciudadanía democrática activa, la construcción de una esfera pública democrática. A mi entender, la emergencia del sujeto-ciudadano en la escuela es el proceso subjetivo de asumir el conflictivo con los formatos establecidos en su búsqueda de los espacios públicos. Y Carmen Elejabeitia e Ignacio Fdez de Castro (1998) nos recuerdan el anacronismo de las formas estamentales y corporativas en nuestra pre-democrática democracia escolar, y sugieren que en la escuela aprendamos a vivir la igualdad de poder junto a la diversidad funcional entre iguales. En todo este proceso, la emergencia del sujeto-ciudadano es una conquista en un contexto interior de desigualdad jurídica -la LODE no reconoce la igualdad ciudadana dentro de la escuela- y un contexto exterior de una compleja

<sup>16</sup> PEREZ GOMEZ, A. (1998) *Cultura escolar y sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.

cultura social postmoderna en el que la lógica del mercado, el control tecnológico de la información y la perversión de la política dejan poco margen a la autonomía del sujeto y a la subjetivación de la acción política. Y en ese contexto se construyen los significados con los que actuamos en la escuela. Como afirma Angel Pérez (1998 p.126): “Esta compleja, sutil y omnipresente cultura social penetra tanto los ritos y costumbres grupales como los intereses, expectativas, rendimientos y formas de comportamiento de los individuos que interactúan en la escuela. Por ello, la identificación de su influencia es imprescindible para facilitar el desarrollo autónomo de los sujetos”.

Claro que la práctica de la democracia en la escuela es también una forma de dispositivo de lo que Bourdieu (1991) conceptualiza como *habitus* propio en este caso de la institucionalización escolar. Y en ese sentido, no escapa a ese complejo tejido de principios organizadores de prácticas, a la vez que en si misma es constituyente de tales principios estructurantes de una forma de entender y hacer posibles las cosas de la vida de la escuela. De modo, por ejemplo, que el tiempo -con sus formas horarias, sus repartos desiguales, ...-, o los espacios -inamovibles, prefijados, ...-, o los roles institucionales de la jerarquía administrativo-burocrática -el extraño respeto al inspector siempre extra-profesional por ser siempre extra-académico-, o la figura uni-personal y separada de la dirección-, ... que todo ello, viene a conformar un orden anónimo dentro del cual cada cual sabe lo que es posible y lo que debe y no debe hacerse, sin que medien discusión de fines o deliberaciones críticas para re-modificar estrategias. Y en ese orden impuesto que asegura la estabilidad de la vida institucional la democracia dibuja sus propias auto-limitaciones, sus fronteras imaginarias, sus temores infundados, para que los individuos circulen por ella como pedro-por-su-casa- (un mundo práctico constituido al margen de la voluntad del sujeto, un sistema sin embargo, cómodo al sujeto, facilitador de las deambulaciones subjetivas en el interior de ese universo prefijado)

Veamos algunos apuntes de ese trabajo de inculcación vinculado con el *habitus*:

“Nos desborda el trabajo burocrático, haciéndose lo más importante de la escuela” [Pilar]

“Lo que pasa es que ahí también está el problema !por un lado las horas! porque cuando a ti te dan un horario y el horario oficial lo has de hacer en las horas que fija la ley... [Carmen]

“Yo he tenido responsabilidades en los centros, he estado un año de director y otro de jefe de estudios, y me he encontrado con la imposibilidad de llevar a cabo realmente una participación democrática en los centros” [Xavi] “No olvidemos que las escuelas tienen una cierta estructura, una cierta organización escolar, ... que a veces limita, porque si no hay espacio para hacer una asamblea general, pues es que no hay espacio, y si no hay seminario para reunirse, pues no lo hay [Xavi]

“Vino el inspector el otro día a mi escuela y lo primero que nos remarcó es que no olvidásemos que éramos funcionarios (...) La validez de nuestras decisiones de claustro las está revocando la inspección (...) y nos damos cuenta de que decidimos y opinamos pero después ellos hacen lo que quieren [Paola]

Y todo ello tiene mucho que ver con la *estatalización* como una forma de institucionalización en el interior de la lógica del Estado de nuestras experiencias sociales en la vida cotidiana. Ayudados de Popkewitz y Bourdieu, podríamos hablar de una especie de construcción estatal de las metalidades:

"Uso el concepto de Estado para referirme a algo más que una política o ley gubernamental; más bien es una categoría teórica para explorar cómo los distintos discursos sobre la política social y las prácticas institucionales se interrelacionan para producir pautas de gobierno y regulaciones sociales, así como de gestión de las instituciones en la vida cotidiana, y de las prácticas de la escolaridad y la formación docente" Popkewitz, T. (1995 p.13)

"En nuestras sociedades, el Estado contribuye en una parte determinante a la producción y a la reproducción de los instrumentos de construcción de la realidad social. En tanto que estructura organizativa..." Bourdieu, P. (1997 p.117)

*\* Herramientas para pensar*

Aprehendemos la realidad, la pensamos y comprendemos, en la medida que poseemos herramientas conceptuales que nos permiten encontrar posibles respuestas a los interrogantes con los que nos enfrentamos en la vida cotidiana. Y del mismo modo, somos capaces de interrogar la realidad de un modo más profundo y complejo cuanto más profunda y compleja sea nuestra estructura conceptual. Si se nos permite una metáfora belicista, podríamos decir que ante posibles intereses en conflicto o relaciones de fuerza desiguales, una estrategia contra el enemigo puede ser el desarme conceptual. Es decir, dejar al de enfrente sin la posibilidad de pensar, sin la posibilidad de reconocer y reconocerse en el teatro de operaciones.

Nuestro interés en el análisis del discurso de los grupos de centra en la intuición de lo que formulábamos como vaciamiento de la democracia a través de la confusión conceptual y el desarme cognitivo -que es, por tanto, también procedimental-. Dificilmente podemos reconocernos con nuestros semejantes en un asunto público si no compartimos significados. Como recientemente ha señalado Fernando Savater (1997), en ese "comercio intersubjetivo" con los semejantes la vigencia de significados tiene siempre un "presencia movediza". Pero, como sigue apuntando este prolijo filósofo, es solo desde la posibilidad de compartir y comprender significados que, lejos de actuar como "meros comparsas vacías de la vida de otros", nos podemos sentir "sujeto *entre* sujetos". Es, ciertamente, un *desideratum*. El valor de la educación en una sociedad democrática.

*\* ¿Qué democracia? del discurso de la participación al discurso de la imposibilidad ( con un implícito consenso esperanzador)*

Sea como fuere, esto de la democracia es un problema. Claro que sólo aparece como problema, cuando es nombrado. Cuando se le da carta de naturaleza desde el exterior, desde la invitación al diálogo que hace el preceptor del grupo de discusión. De lo contrario, tal vez constituyera esa infinidad de momentos de cada día en el que las cosas suceden sin trascender el sujeto -a pesar del sujeto, o en contra del sujeto- para favorecer la sujeción. Y cuando se inicia el diálogo, cuando en el grupo se expresa externamente la conciencia social, parece que la democracia no exista como vivencia. Por eso el equipo de investigación cree que es importante indagar en la democracia. Porque parece que todos hablamos de ella *sin vivirla*.

- "La gente puede construir sus vidas al margen de esa palabra".

- "La palabra no es significativa, porque nadie sabe qué hacer con ella".

- "Yo no invitara a mi claustro a discutir sobre "la democracia", porque me hablarán de otra cosa, de eficacia o de competencia, ...no se, pero no de democracia"  
 - "No veo aspiraciones, no veo planes o propuestas en las intervenciones de la gente"  
 (de los debates de valoración por el grupo de investigación)

Se habla desde lo funcional y aquí un primer concepto que actúa como simplificador del discurso vivo de la democracia es el de la participación. Así muy pronto en las discusiones el problema no será el de la democracia sino el de la participación. ¿Participación en qué? En los claustros, en las Apas, en los Consejos Escolares, ... Querer o no participar. La buena o la mala participación -dentro de los cauces regulados-. La experiencia de la participación. Las dificultades de la participación. Pero el verbo vivir desaparece.

Por eso hablamos del Centro, de lo que pasa o debería pasar en el Centro. Del contexto institucional en que se regula nuestra participación. De la textualidad: el Proyecto de Centro, lo que ha sido votado y aprobado para regular el funcionamiento colectivo.

Así, la democracia es el funcionamiento de la participación. Sin embargo, esa democracia se sabe insuficiente -claro, al fin y al cabo ésta no deja de ser una constante y creciente aspiración moral-. Sin embargo, ¿en qué grado, y con qué matices se viven las insuficiencias, las ausencias y las insatisfacciones?

*\* Nos falta algo, ¿no?*

Son muchos los años de escolarización y muchas las experiencias formales de participación y representación. Pero ni los alumnos ni los maestros experimentan de un modo vivencial e intenso lo que sólo permanece en la epidermis de lo formal. Parece que funcionamos con la democracia, pero no la vivimos. Como nos recordaba una maestra de Primaria:

“O sea, sí que existen los órganos y las asambleas de clase... todas esas cosas. Pero yo creo que falta profundizar en el tema. Porque, ¿hasta qué punto las asambleas de clase funcionan? ¿Hasta qué punto no se han convertido en el lugar donde los chicos se dedican a criticarse los unos a los otros, y a intentar machacarse en la medida de lo posible? ¿Hasta qué punto, ...realmente cuando el alumnado va a las reuniones de representantes plantea cuestiones que para ellos son relevantes? Yo creo que ahí falta algo, ¿no? Lo que pasa es que no sabemos muy bien qué” [Güin]

Porque parece que siempre es igual. También en el Instituto:

“Aparentemente y formalmente se tiene muy en cuenta la democracia en mi centro. Es decir, las decisiones se toman, en principio, en el claustro. Se vota. Se levanta acta de las sesiones. Se negocian, en principio, algunos elementos del curriculum con el alumnado de Bachillerato, por ejemplo. Está la asamblea de delegados. Es decir, que las formas se cuidan ¿no? y aparentemente se respeta mucho la democracia. Pero después no veo que ese mecanismo esté sirviendo, por ejemplo, en los claustros para que la gente aprenda más que si se hiciera de otra manera. Por ejemplo, estamos en los claustros y siempre intervienen las mismas personas que, al fin y al cabo, son las que centran el discurso y las que acaban decidiendo más o menos lo que se va a votar. Porque el resto de la gente no hace nada” [Coral]

Profundizar en el tema. Ir más allá de las formas. Buscar la implicación, y con ella el aprendizaje, la posibilidad de avanzar. Porque si no es posible la implicación, ¿cómo vamos a impregnar a nuestros alumnos de esa necesidad vital de sabernos partícipes en los asuntos que a todos nos incumben?

*\* Nos falta algo, ...y ya estamos de vuelta de todo!!*

Tal vez el problema es que no partimos de cero. Que cada instante que pasa por nosotros, cada experiencia que vivimos, puede acercarnos pero también puede, casi irremediadamente, alejarnos de nuestra aspiración a la democracia real. Ellos, los estudiantes, los que están aprendiendo de nosotros, nos dan la lección:

"Ellos -y además, en la mayoría de los colegios supongo que será así- han vivido el intento de implantar los Consejos Escolares, y el intento de hacerlos más democráticos. Casi todo el profesorado que yo conozco ha hecho intentos, en algún momento, y los niños en algún momento han vivido todo eso. De manera que yo me he encontrado ya con varias promociones de estudiantes que me han venido con la historia de: “¡Ah!, tu eres como aquel que intento, como aquella que intentó una vez...” Y te dicen que aquello ya fracasó, y te lo dicen como una cosa ya vivida: “que eso ya lo pasaron, y que al final te va a pasar como aquel que nos puso a todos en fila y andando. No seas tonto, y haznos caso” [Vicent]

Es "la inercia" y "el sentido de fábrica". Cumplir con el trabajo -alienado-, hacer las horas que nos mandan, dejarse llevar, aceptar decisiones, pero sin una implicación verdadera:

"O sea: “se va a hacer un periódico”... “pues vale”, pero si alguien pide votación secreta, puede que se tumbe esa propuesta [Inma]

Y es peor a medida que pasa el tiempo, es decir, que vamos viviendo la socialización. El problema está en Secundaria, en el primer ciclo de ESO. Ahí están las "broncas", cuando parece que ya "nada les interesa, nada les motiva". En Primaria es distinto, el problema aparece cuando se pasa a la Secundaria.

"...el problema es, no sólo para mi sino para otros compañeros del cold también, lo que nos está pasando con el alumnado. O sea, como es posible que un niño o una niña que llevan 8 años en la escuela, cuando llegan al Ciclo Superior tengan esos comportamientos, esa manera de actuar, ese poco interés por las cosas, no? Yo creo que el meollo está en que el nivel de decisión del alumnado es una falacia, o sea, una mentira. Ese es para mi el problema. El problema de la participación del alumnado. [Conxa]

Claro que, hay que creerse las cosas. No dejar que aparezcan sólo en los papeles. Asumirlas como valor, y como problema:

"lo que pasa es... que si un proyecto es sólo un papel, entonces eso no es un proyecto educativo. Si tu no llegas a creertelo, ...no nos parovecha, no nos sirve..." [Pilar]

¿Contempló la escuela primero la democracia como valor educativo?. Porque si no es sólo “un papel escrito”, algo “a nivel teórico nada más”.. Primero, el valor, algo que te crees y que es “dinámico”, y después vendrían las estructuras -la asamblea, o la junta de evaluación...-.

Pero también la democracia es la imposibilidad. No puede haber democracia en ese contexto regulado institucionalmente al margen del sujeto. Por eso -se dice- las cosas no funcionan. ¿Si hay vaciamiento de la esfera pública, cómo vamos a



encontrarnos con la democracia? Y en ese juego de vaciamiento institucional, como más adelante apuntaremos de nuevo, los que menos tienen menos pueden:

- Lo que es más destacable del aspecto democrático -dice Presen- es que los alumnos pueden llevar a un consejo de ciclo actitudes de imposición de algunos profesores (...)
- ...Explicado así, -contesta Pilar- parece que los alumnos tengan mucho protagonismo; está muy bien! Pero la realidad de mi escuela es que en el Consejo Escolar la participación de los alumnos consiste en que se sientan en las sillas y no dicen ni muu!

O la perversión. Ese modo de aprendizaje de la democracia por el adolescente. Paul es delegado de la clase de 2º de ESO:

“cuando llegas a clase, a principio de curso, ...yo no conozco a nadie. Entonces te dicen: vota a ésta porque es la mas..., Entonces, los profesores a los que más notas tienen es a los que mejor vistos tienen, ¿sabes? ... O muchas veces los profesores te señalan a ti como voluntario, y bueno, luego la gente va y vota, ...y ya está!”

Finalmente, parece que la democracia *es* o *no es* pero es muy débil la creencia en que pueda *llegar a ser*. Débiles destellos de un posible residuo de indeterminación. De la posibilidad de futuro distinto. Con la democracia se escapa la posibilidad de la revolución.

## 2. No todos pensamos igual la democracia. ¿Dónde se instalan las diferencias?

Excesos e insuficiencias. Sectores, clases y jerarquías. Culturas. Frustraciones y deseos. Desencantos y búsquedas de sentido. Elites y comparsas.

En realidad, la situación es, en términos de Fernández de Castro (1996), pre-democrática. El funcionalismo de la participación no ha roto la separación estamental, que instauró la legalidad en un gesto de insuficiencia de la democracia representativa. Y en ese debilitamiento de lo público, aparece también el gremialismo.

La dirección. “A ver, empieza a hablar tu, Carles, que llevas muchos años en los equipos directivos, ...” De nuevo, lo presente, lo formal, lo posible como marco de regulación del discurso.

La antigüedad funcionarial.

“Yo, de momento, no quiero opinar, no quiero proponer, ...tadavía no soy *definitiva* en el centro. Cuando llegue a una escuela y sea definitiva, ya me lo plantearé. Ahora no vale la pena, además, no me harían mucho caso” G.2.

Los padres y las madres -las familias-

“Yo quiero participar, y como yo otros padres estaríamos dispuestos a currarnos la escuela, pero con este equipo directivo es imposible...”

(...)

“Además, existen los padres *falleros*, esos que siempre están en la escuela, meten las narices en todo, se encargan de todo, lo organizan todo, y claro, acaban de presidentes del APA, ...pero sólo saben figurar, no potencian la vida democrática, el debate, ...” (Josep Vicent)

Es decir, que un poco inicias una pequeña revolución que no tiene... son muy pocas las familias que valoran ese trabajo. Tu dices: “no, pero es que, claro, tu hijo está aprendiendo a

participar, a no se qué, a no se cuantos,...', y el padre te dice: 'si, si, pero la *a* la hace con el canuto o sin el canuto?...' [Mari Carmen]

Los estudiantes.

La sesión comienza con una pregunta dirigida al grupo: ¿Como está el tema de la democracia en la escuela? ¿cómo veis esa cuestión? ¿cómo se vive la democracia? Se miran entre si, aparecen las sonrisas cómplices, y algunos bajan disimuladamente la cabeza esperando que alguien comience. Las manos nerviosas, el disimulo en la mirada y la sonrisa cómplice muestran, en medio del silencio, el desbordamiento de la cuestión. Se recurrirá a la anécdota, a la experiencia cercana, a lo concreto, para hablar de *ellos*, esos otros con poder que están ahí y son *una piña* :

- "en las Juntas de Evaluación se forma un grupo de profesores, que son los problemáticos, pero no dejan hablar de los problemas que se refieren a ellos mismos"...

- "primero, tu vas y tienes que escuchar lo que ellos dicen, no puedes decir: oiga no, si..., porque entonces ¡ya l'has cagao! Te toman manía y entonces ya no puedes..."

"Yo creo que aquí hay que considerar dos bloques: uno, es la relación del profesor con el grupo de profesores (que entraríamos a considerar lo que es el Claustro); otro, sería la relación del profesor o grupo de profesores con los alumnos (el funcionamiento de las clases). .../... Y yo creo que todos los que estamos en los colegios, sabemos lo difícil que es funcionar a nivel de compañeros y sobre todo funcionar a nivel de la clase" Antonio

Es una política de bloques, y *sobre todo* de la dificultad de control de un bloque sobre el otro. Es una política *hacia* el otro. Que aprendan -los alumnos- "que se puede llegar a acuerdos a través del diálogo". Que se eduque -a los alumnos- "en la libertad de expresión". Que se realice -con los alumnos- "una asamblea semanal". Pero esta es ya una textualidad redundante que evidencia, una vez más, la insuficiencia del sentido práctico de la democracia en la escuela:

"Estamos hablando de democracia, y esto no es democracia. Porque pactar que no se peguen en el patio de recreo ¡es que eso es obvio!, o que digan -que no me parece mal- que se les ponga una sanción cuando hacen una falta, pero... y que más? Y ellos... que participen en en las actividades extraescolares, por ejemplo? o en la forma de evaluación, o en la metodología de enseñanza; lo cual podríamos hacer en según que niveles /si nos lo dice hasta la LOGSE!) GD.4

La democracia está sectorizada. Y parece que cada sector se mueva, en una relación de poder, frente a los otros sectores. No hay ciudadanía. Hay estamentos. Y en su interior, una gran complejidad. La complejidad del poder, de las clases, de las jerarquías, de las culturas, del género. Quizá, por eso, se habla del otro, o lo que es peor, no se le nombra. Pero por eso también se habla de lo que pasa, no de lo que me pasa. Los profesores hablan de si mismos (como sector) y de los alumnos, aunque bastante menos. No aparecen los padres y las madres. Cuando nombran al sector dicen "la gente", o "el profesorado de mi centro". Los alumnos hablan de los profesores, pero no de ellos mismos ni de los padres. Y los padres hablan de los profesores, pero hablan en representación de, sustituyendo la voz de sus hijos.

### **3. La escuela: no escapamos a lo formal. Funcionar no es vivir.**

La democracia en la escuela es formal y representativa. Como en la sociedad. Y muestra una imàgen estática, rígida y pretérita de las posibilidades de futuro de la

democracia escolar. Como en la sociedad. La organización del colectivo es heterónoma y muestra la presencia constante de relaciones de dominación. El grupo se organiza en numeradores y denominadores, pares binarios en una relación de poder: el director, el padre, el profesor de matemáticas, la profesora de preescolar, el inspector, el presidente del APA, la madre, el niño, el bedel, las mujeres de la limpieza... El encuentro no es asambleario. No hay relación dialéctica que integre la reflexión sobre la acción y la acción. Domina la separación. Elegidos y electores. Y un reparto de roles en lo local de la escuela que bajo la apariencia de autonomía esconde la absoluta dependencia de lo global de la sociedad.

La democracia formal en la escuela posibilita la participación. Votamos a nuestros representantes. Circulan los papeles entre las manos de casi todos. Pero, al mismo tiempo, favorece el desencanto, la desilusión, el aburrimiento. La inercia. “Me da igual que sea tal o que sea cual el director, si no hay una implicación verdadera, si sólo encuentro inercia...” A esta limitación de la participación, en el ámbito macropolítico de lo social, Jesús Ibáñez le llamó “el componente totalitario de la democracia” .../... El pueblo no se reproduce a través de sus representantes, se suicida”<sup>17</sup>.

En la escuela decimos, pero no decidimos. La información, lo que nos atañe y nos interesa, circula entre nosotros como entre elementos separados, inconexos. Podríamos señalar, siguiendo Wilden<sup>18</sup>, que la escuela es un conjunto social con tres niveles (el de los elementos, el de las estructuras o relaciones entre elementos, y el del sistema o relaciones entre las estructuras). Para que la democracia real sea posible, dice este autor, se debe dar “en” y “entre” los tres niveles del conjunto. Pero en la escuela los elementos no están juntos, no forman “conjunto”. Todo lo más, se sectorizan, pero el debate en el interior del sector no es deliberativo, no es estructural. Al no haber sujeto político no hay política, no hay esfera pública, que nutra el rito de paso de la deliberación y de la acción. Así que, gracias a la posibilidad de la democracia formal, se garantiza en la escuela la imposibilidad del debate dialéctico. La imposibilidad el acceso de los diferentes grupos estructurales -profesorado, familias, alumnado, ... pero también profesorado de izquierdas y profesorado de derechas, etc, etc.- a la asamblea, a la esfera pública de la democracia real.

El problema, por tanto no es de representación -aunque también-. ¿Están representados en un Consejo Escolar todos los “decires” que existan en la escuela? Seguramente no. Pero el problema va más allá.

Y aparece el refugio en la textualidad. La jurisdicción, el documento que legitima. La debilidad o la fortaleza del papel. No es ya la exclusiva voz de autoridad del profesor la que gobierna -¿gobernó alguna vez?--; avanzamos en una dirección democratizadora a través de un *documento escrito* que regula ¿la vida? del centro. La cuestión, entonces, es incorporar al Proyecto de Centro ese ideal democrático:

"Entonces, valoraría el hecho de que existe siempre un documento escrito que hemos ido formando entre todos y que todos hemos firmado, leído, llevado a casa y comentado con nuestras familias, etc, etc. Para mí, eso es muy importante y es un cambio que yo sí lo he vivido, ¿no?. El hecho de que tú digas qué es lo que está bien

---

<sup>17</sup> Ibáñez, J. 1989 p. 82

<sup>18</sup> En García-Pintado, A. (1997) p. 456

y qué es lo que está mal, porque eres la autoridad en el aula, pues el hecho de que exista el documento, llámese normas o llámese como queramos: que son diez cosas escritas, que las hemos dicho entre todos y que no lo dice la profesora sino que lo dice ese papel que ha costado, a lo mejor, un mes de asambleas salir, ¿no?. Una cosa costosa y tal. Entonces yo sí que veo y valoro como algo muy positivo que a veces, no sé, gente de seis años llegue a consultar el papel y no a ti: 'es que mira lo que dice ahí, pues que en el rato de tal, se han de hacer las cosas que tocan... y no cantar, que es lo que tú estás haciendo y me molesta'..., y cosas así, ¿no?. Entonces, para mí eso es importante: que haya un documento que haya sido construido por todos y que le den un valor más grande (o por lo menos tan importante) como el que sea la palabra de la maestra, ¿no?." [42]

Pero a veces el papel es sólo papel, y esa sopa de letras (PEC, PCC, ...) se queda en "pura teoría", sin incidencia en "la práctica".

"lo que pasa es... que si un proyecto es sólo un papel, entonces eso no es un proyecto educativo. Si tu no llegas a creertelo, ...no nos parovecha, no nos sirve..." [Pilar]

*\* Quizá si le encontráramos el sentido (y el valor de uso)*

Participar, exigir cosas, implicarse. Parece que hay procesos y formas que lo facilitan, y otros que lo impiden. Por ejemplo, lo pequeño. Por ejemplo, lo cercano, lo inmediato. Un centro pequeño, un claustro poco numeroso, un grupo de debate entre poca gente. El día siguiente, aquello a lo que me enfrentaré el lunes que viene. Quizá todo eso favorezca la participación. Pero, -insistiendo una vez más- no es suficiente. Es necesario ir más allá y encontrar el sentido a lo que hacemos. Esta es una de las claves fundamentales: encontrar el sentido, y sentirnos parte de algo que nos une, nos resulta útil y nos implica mutuamente. :

- Si pero no solo -trabajar en pequeño grupo-. Hay que encontrar el sentido de estar allí discutiendo cosas entre todos y todas [Coral]

La gente no tiene asumida una implicación en lo colectivo ...) No se siente formando parte de un colectivo que genera actividades colectivas, de un colectivo que se plantea una línea de escuela o unos problemas de escuela. O sea, ese nivel de implicación no se como transmitirlo. Jo pienso que es una condición indispensable para un funcionamiento democrático... Jo hago democracia cuando me siento parte de un grupo en el que exijo y se exigen cosas, ... pero cunaado hay una inercia y una desimplicación, entonces me da igual que dirijas tu o que dirija otro...La inercia hace que se acepten cosas, pero sin ninguna impliocación verdadera [Inma]

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

Es como una casa. Tu y yo nos ponemos a vivir juntos y vamos a decidir cómo queremos mejorar nuestra casa, como queremos vivir en ella. Pero si tu y yo nos ponemos a vivir en una casa donde todo está ya hecho, todo está ya puesto cada cosa en su sitio, de entrada te inhibes, no?. Isma

Implicarnos, encontrar el sentido, romper las inercias, buscar y reconocerse en el colectivo. Todo eso es -también- un proceso de aprendizaje. Nos falta aprender a vivir la democracia. No sabemos,....:

...porque la gente entiende eso como extra, no concibe la propia tarea educativa como un acto democrático. Pero es que de eso nos faltan cantidad de elementos. No sabemos montarnos el curriculum, no sabemos, de manera que al mismo tiempo estemos educando democráticamente, ... M<sup>a</sup> Angeles

Y parece que también luchamos contra el tiempo que transcurre. Por ejemplo, los padres y las madres, que acuden puntuales a las citas y asambleas cuando sus hijos o sus hijas cursan los niveles más bajos del sistema, en Infantil y Primaria.

"Pero, en la medida que la cosa va subiendo hacia arriba, ... yo no se lo que pasa, pero cuando llega arriba, si de veintidos alumnos en octavo te vienen seis u ocho padres o madres, ya te puedes dar por satisfecha. (...) Y en el Consejo Escolar, un absoluto rollo, los padres pegando "la cabotá",... Conxa

*\* La democracia en el curriculum: "el meollo de la cuestión".*

En el poema de Evtuchenko el muchacho Melitón Manzana muere por proclamar al mundo durante tres minutos la verdad (después, que escape la vida!!) En -algunas- las escuelas se incorpora al horario una hora semanal "para tratar estos temas". En otras, sin embargo, es el meollo de la cuestión. Porque hace falta enseñar la democracia, es decir, tomarla como problema del curriculum. La democracia no es una lección ocasional, ni un tema puntual de algún área o disciplina académica. Es un problema básico del contenido del curriculum como ámbito y proceso de experiencias con las que se enfrentan escolares y profesores con intencionalidad educativa.

"Es, realmente, cómo hacemos de cada momento de la vida del aula un hecho participativo" (M<sup>a</sup>Angeles).

Un problema básico no resuelto todavía.

"Siempre que hablamos de democracia en el centro tendemos a hablar (...) de montar grupos de formación de padres para fomentar la participación, de que funcionen las asambleas de delegados, de que los chavales hablen de las fiestas, de si quieren taquillas en los pasillos,... Pero en lo que es la mayor parte del tiempo en el centro, que es cuando estamos dando Matemáticas, Sociales, Naturales, Lenguaje, Inglés, ...; en ese tipo de trabajo, de metodología de aula ¿qué tipo de contenidos?, ¿cómo lo estamos trabajando?, ¿estamos, de verdad, potenciando un funcionamiento que implique, desde el primer momento, unos contenidos significativos; una metodología que implique participación real en la que los chavales se impliquen y un funcionamiento cooperativo del trabajo? Yo creo que ahí es donde está el meollo de la cuestión. M<sup>a</sup> Angeles.

#### **4. A contracorriente de la vida cotidiana**

Hablamos de la escuela, desde la escuela. No parece que en esa discusión las cosas quieran escapar de ese marco institucional. Pero se sabe que lo que pasa en la escuela es también consecuencia de lo que se vive en la calle, en la familia, en el más amplio sistema social y cultural. Al fin y al cabo, estudiantes y profesores andamos transitando por entornos, contextos y ecologías diferentes<sup>19</sup> Por eso, se sabe también

<sup>19</sup> Ver al respecto el estudio de José Gimeno Sacristán (1996) *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.

---

que la democracia es difícil de vivir aquí dentro si no se vive intensamente ahí afuera. Y que los valores y comportamientos cotidianos fuera de la escuela no parecen acercarse a lo que el grupo considera educativo y democrático.

Todo lo que hacemos (en la casa y en la escuela) no incita para nada a la participación, sino todo lo contrario. Genera individuos que no han de decidir nada ni participar en nada ni hacer nada. Pienso que cada día jugamos contracorriente. Totalmente contracorriente. Antes en las familias había otro tipo de rollo. Ahora la mayoría de los chavales no tienen en casa ningún tipo de responsabilidades, no participan en ningún tipo de decisión importante de su familia (...) Y en la escuela, aunque lo intentas, hay una inercia en contra... [M<sup>a</sup>Angeles]

"creo que trabajar el tema de la democracia en la escuela está muy bien, pero después la realidad no crea referencias para la vida o desde la vida cotidiana. El otro día, en mi escuela, yo tengo niños de segundo de Primaria, y les dije: ¡uff, anoche tuve reunión de vecinos de escalera, y los niños exclamaron: ¡ostras!!; está clarísimo que en todas las escaleras se montan broncas; y si conectas la tele y ves lo que pasa en el Parlamento, ...o sea que las referencias de la vida no son demasiado democráticas, los niños no viven la democracia tampoco fuera de la escuela. Por eso, yo no se la escuela hasta donde puede llegar con el tema, porque después no está apoyada por la sociedad..." [Pilar]

No obstante, esta apuesta educativa por la participación que no se da en la sociedad externa constituye un motivo más para trabajar en un sentido democratizador en la escuela. Esos conflictos que el alumnado observa fuera del ámbito educativo, se habrían de recuperar en la enseñanza para reflexionar acerca de ellos, discutirlos y así preparar al alumnado para que en la vida real puedan afrontar esas dificultades.

"cuando el alumnado ve esos conflictos de fuera, hay que reflexionar un poco y decir... A mí realmente, cuando yo iba a la escuela, a mí en ningún momentos se me trabajó (y más en mi caso que era muy...), fue nulo totalmente. El caso es que si el conflicto está ahí, hay que hablarlo y ... bueno en este caso las escaleras, hay que minorizar ese problema. Digamos, que el alumnado, esperemos que cuando salgan de nuestros colegios, afronten todas esas cosas... y hay que prepararlos. ¡Que hay muchos problemas por ahí, y que no hay que tapparlos para nada!. Hay que decirles que están ahí y que lo que debemos hacer es mejorarlo todo. Y darles esas estrategias para que ellos lo vayan cambiando." [49]

Alguien dice que no tiene sentido la Primaria si no hay una apuesta clara por todas esas cosas; porque de alguna manera esos alumnos que tenemos no vuelven o no vuelven a

---

poder tener instrumentos de participación. Esto luego les puede servir el día de mañana, promoviendo el avance hacia una sociedad más democrática.

### **5. Una hipótesis del grupo de investigación y una agenda de trabajo. Identidad y ciudadanía. Vivir el conflicto en las organizaciones.**

Hay distintos modos de participación política: el voto, la opinión, las movilizaciones. La democracia formal exige que todos voten y no hagan otra cosa que votar. El voto tiene la misma forma (distributiva) que la entrevista. .../... . Nada mejor que la encuesta estadística para investigar el comportamiento electoral. La formación y la expresión de la opinión pública tiene la misma forma (estructural) que la discusión en grupo: son dispositivos conversacionales. Nada mejor que el grupo de discusión para investigar la opinión pública. Las movilizaciones -huelgas, manifestaciones- tienen la misma forma dialéctica que la asamblea: de hecho, la asamblea es una pieza central de ambos dispositivos (el de información y el de acción) Nada mejor que el socioanálisis para investigar las movilizaciones (Ibáñez, J. 1991 p. 105)

El trabajo de Jesús Ibáñez muestra las fronteras permeables entre la investigación social y el análisis -y la intervención- política. En nuestro caso, quisimos ir desde el principio más allá del decir - la encuesta-, para encontrarnos -desde los grupos de discusión- con la opinión pública, con las formaciones discursivas. Pero este grupo de investigación sabe que esto es también insuficiente. Sólo que, en el más allá del análisis de la opinión, el grupo investigador desaparece para reencontrarse en la asamblea. En la posibilidad de tomar decisiones para la acción. Como diría el sociólogo crítico: ya no hay investigación; hay autoanálisis colectivo<sup>20</sup>. Esta idea teórica -el salto del grupo de discusión al socioanálisis asambleario- nos abre la puerta a la 2ª fase de nuestra investigación. En la primera hemos escuchado. En la que ahora iniciaremos la intención es poner en las manos del profesorado herramientas conceptuales y procedimentales para pensar colectivamente la crítica a las insuficiencias de la democracia en las escuelas, y tratar de encontrar prácticas de superación. En esta fase, el grupo se diluye en el análisis y el uso de sus propias herramientas teóricas y prácticas.

La hipótesis central en el final de esta 1ª fase de la investigación es la ausencia en la escuela de *la ciudadanía*. Es decir, de la conceptualización de la escuela pública como un espacio político democrático en el que el sujeto crea y recrea en la interacción con los otros la posibilidad social de su desarrollo autónomo. Frente a la ciudadanía, los estamentos. Sabemos que profesores, padres y alumnos constituyen identidades diferenciadas. -Aunque, todos sabemos también que cada uno de esos sectores encierra muchas y diferentes identidades-. Sabemos igualmente que esa complejidad intersectorial -y estamental- muestra un dinamismo dialéctico constante donde puede que se configuren los límites fronterizos de un modo diferente al que muestran los esquemas de representación formal. La escuela es una sociedad en más pequeño donde las alianzas, las tensiones, los enfrentamientos y las solidaridades se dibujan y desdibujan con más facilidad y agilidad que lo que muestran los esquemas formales de

---

<sup>20</sup> El desarrollo de esta relación entre investigación social y acción política partiendo de las contribuciones de Jesús Ibáñez puede verse en GARCIA-PINTADO GOMEZ, A. (1997) "El azar y la democracia: una lectura política del paradigma complejo de investigación social de Jesús Ibáñez", en ALVAREZ-URIA, F. (Ed) 1997)

representación y gestión democrática. El ejercicio de la ciudadanía permitiría que el teatro de operaciones en el que se gesta la vida democrática de la escuela fuera público. Y en ese sentido, también educativo.

Lo que el grupo de investigación pretendía en la siguiente fase, era construir y orientar diferentes herramientas conceptuales y procedimentales a la posibilidad de la ciudadanía en la escuela. Con el remoto deseo de la escuela de la ciudadanía.

## Bibliografía:

- ALFIERI, F. (1995) "Crear cultura dentro y fuera de la escuela: algunos modelos posibles", en AAVV *Volver a pensar la educación. vol. i.* Madrid, Morata.
- ALVAREZ-URIA, F. (Ed) (1997) *Jesús Ibáñez. Teoría y práctica.* Madrid: Edic. Endymion.
- AMOROS PUENTE, Celia (1986) "Espacio de los iguales, espacio de las idénticas. Notas sobre el poder y principio de individuación", *Arbor*, pp. 113-127.
- ANGULO, J.F. (1995) "El Neoliberalismo o el surgimiento del Mercado Educativo", en *Kikiriki* nº 35. pp. 25-33.
- ANGULO, J.F., CONTRERAS, J. y SANTOS, M.A. (1991) "Evaluación educativa y participación democrática", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 195, pp. 74-79
- APPLE, M.W. (1987) *Educación y poder.* Barcelona. Paidós.
- APPLE, M. W. (1989) *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación.* Barcelona. Paidós/MEC.
- APPLE, MW (1996 a) *El conocimiento oficial.* Barcelona: Paidós.
- APPLE, MW (1996 b) *Cultura popular y educación.* Madrid: Morata.
- BALL, S.J. (comp.) (1993) *Foucault y la educación. Disciplinas y saber.* Madrid, Morata.
- BASTIAN *et alii* (1986) *Choosing Equality. The case of Democratic Schooling.* Philadelphia, Temple University Press.
- BATES, R. (1989) "Burocracia, educación y democracia: hacia una política de participación.", en AA.VV. *Práctica crítica de la administración educativa.* València. Universitat de València pp. 193.
- BATTISTONI, R.M. (1985) *Public Schooling and the education of democratic citizens.* Jackson: University Press of Mississippi
- BAUDRILLARD, J. (1996) *El crimen perfecto.* Barcelona: Anagrama
- BOBBIO, N. (1985) *El futuro de la democracia.* Barcelona: Plaza & Janés
- BOURDIEU, P. (1991) *El sentido práctico.* Madrid, Taurus.
- BOURDIEU, P. (1997) *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción.* Barcelona: Anagrama
- BRIDGE, D. (1988) *Education, Democracy and Discussion.* Edit. University Press of America
- BRUNER, J. (1990) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva.* Madrid. Alianza Editorial.
- CARNOY, M. i LEVIN, H.M. (1985) *Schooling and Work in the Democratic State.* Stanford, Stanford University Press.
- CARNOY, M. (1985) "Educación, Economía y Estado", en *Educación y Sociedad* nº 3. pp. 7-52
- CARNOY, M. y LEVIN, H.M. (1985) *Schooling and Work in the Democratic State.* Stanford: Stanford University Press.
- CARR, W. (1991) "Education for Democracy? A Philosophical Analysis of the National Curriculum", dins *Journal of Philosophy of Education*, vol. 25, núm. 2, p. 183-191.
- CARR, W. (Ed.) (1993) *Calidad de la enseñanza e Investigación-Acción,* Sevilla, Diada Ed.
- CASCANTE FERNANDEZ, C. (1995) "La igualdad de oportunidades educativas como realidad virtual", en *Libertad Siete.* nº 2. enero-febrero.



- CASTELLS, M. (1994) "Flujos, redes e identidades; una teoría crítica de la sociedad informacional", dins AA.VV (1994) *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidós.
- CLAUSEWITZ, K. von (1976) *De la guerra*. Madrid, Labor.
- COLECTIVO IOÉ (1995) "Extraños, distintos, iguales, o las paradojas de la alteridad. Discursos de los españoles sobre los extranjeros. En: *Revista de Educación* n° 307. pp. 17-51.
- CONTRERAS DOMINGO, José(1990)*Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid. Akal Universitaria.
- CORAGGIO, J.L. y TORRES, R.M. (1997) *la educación según el Banco Mundial*. Buenos Aires: Miño y Dávila Edit.
- CORTINA, A. (1993) *Ética Aplicada y Democracia Radical*. Madrid: Tecnos.
- CHOMSKY, N. y DIETERIC, H. (1996) *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Universidad de Buenos Aires.
- DARDER, P. y LOPEZ, J.A. (1985) *Elements d'organització i avaluació del centre educatiu d'EGB*. Barcelona: Ed. 62.
- DAVILA, A. (1994) "Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales: debate teórico e implicaciones praxeológicas" en DELGADO, J.M. y GUTIEREZ, J. (Coord) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid, Síntesis Ed.
- DEBORD, G. (1996) *Comentarios sobre la sociedad del espectáculo*. Barcelona: Anagrama
- DEL CARMEN, L.M. y ZABALA, A. (1991) *Guía para la elaboración y seguimiento de los proyectos curriculares de centro*. Madrid: CIDE
- DELORS, J. (1996) *La Educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación*. Madrid: Santillana/UNESCO
- DEWEY, J. (1946) *Democracia y Educación*, Buenos Aires, Losada.
- DEWEY, J. (1967) *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. Buenos Aires, Losada.
- DOYLE, W. (1985) "La investigación sobre el contexto de aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado", en *Revista de Educación*, n° 277, págs. 29-42.
- DUCROT, O. (1986) *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona: Paidós.
- EIDE, I. (1991) "Educación y Democracia" en CALATAYUD, R. *Lecturas de educación comparada*. Valencia: Universitat de València.
- ELEJABEITIA, C. (1983) *El maestro. Análisis de las escuelas de verano*. Madrid: EDE
- ELEJABEITIA, C. y FERNANDEZ DE CASTRO, I. (1998) *Cuadernos de Pedagogía*
- ELLIOTT (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid. Morata
- ENRIQUE ALONSO, L. (1997) "Investigación social cualitativa, grupo de discusión y análisis de las ideologías: una propuesta de integración", en ALVAREZ-URIA, F. (Ed) pp. 249-276.
- FERNANDEZ DE CASTRO, I. (1996) "Democrático y público, ideas inseparables", en *Cuadernos de Pedagogía* n° 248, junio.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1986) "Participación y sumisión en la experiencia escolar, o el aprendizaje del desdoblamiento", en *Educación y Sociedad*, vol. 5, pp. 35-48.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1990) *Juntos pero no revueltos*. Madrid. Visor.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1992) *Poder y participación en el sistema educativo*. Barcelona: Paidós.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1993) *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata
- FLORES D'ARCAIS, P. (1996) *Hannah Arendt. Existencia y Libertad*. Madrid: Tecnos
- FORD, Ph. M. (1982) *Principles and Practices of Environmental Education*. New York: J. Wiley & Sons.
- FOUCAULT, M. (1979) *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta.
- FOUCAULT, M. (1985) *Saber y verdad*, Madrid, La Piqueta.

- FREIRE, P. (1990) *La naturaleza política de la educación*. Barcelona Paidós/MEC
- GALBRAITH, J.K. (1992) *La cultura de la satisfacción*, Barcelona, Ariel Soc.
- GARCIA-PINTADO GOMEZ, A. (1997) "El azar y la democracia: una lectura política del paradigma complejo de investigación social de Jesús Ibáñez", en ALVAREZ-URIA, F. (Ed) (1997)
- GIMENO SACRISTAN, J. (Coord) (1995) *La dirección de centros: Análisis de tareas*. Madrid, MEC/CIDE.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1995) "La desregulación del curriculum y la autonomía de los centros docentes", dins *Signos*, núm. 13, oct.-dic., p. 4-20.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1996) *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1998) *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata
- GIROUX, H. (1993) *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, Madrid, Siglo XXI.
- GONZALEZ CASANOVA P (1997) "La teoría de la selva. Contra el neoliberalismo y por la humanidad. Proyecto de intertexto". *La Jornada*, 6 marzo. México
- GOYTISOLO, Juan. (1996) "Resistir", en *Le Monde Diplomatique*. nº 14. diciembre.
- GRAMSCI, A. (1973) *La alternativa pedagógica*. Barcelona. Nova Terra. Nueva Síntesis 2ª edic
- GUTMANN, A. (1987) *Democratic Education*. Princeton: Princeton University Press
- GUTMAN, A. (1993) "Introducción", en TAYLOR, Ch. (1993) *Op. cit.* pp.13-43.
- HABERMAS, J. (1994): "Tres Modelos de Democracia. Sobre el concepto de una Política Deliberativa". Valencia. *Centro de Semiótica y Teoría del Espectáculo*, Universitat de València. Vol. 43.
- HALL, S., HELD, D. i MCGREW, T. (ed.) (1993) *Modernity and its futures*, Cambridge, Polity Press/The Open University.
- HELD, D. (1992) *Modelos de democracia*. Madrid: Alianza Ed.
- HELD, D. (1993) "Liberalism, marxism and democracy", en HALL, S., HELD, D. y MCGREW, T. (Ed) (1993) *Op. cit.* pp. 13-60
- IBÁÑEZ, J. (1979) *Más allá de la sociología. El grupo de discusión*. Madrid: Siglo XXI. (3ª edición corregida, 1991)
- IBÁÑEZ, J. (1985) *Del algoritmo al sujeto*. Madrid: Siglo XXI.
- IBÁÑEZ, J. (1989) "Posibilidades y límites de la democracia formal representativa", en *Contrarios. Revista de Crítica y Debate* nº 2. julio, Madrid.
- IBÁÑEZ, J. (1992) "El debate metodológico", en AA.VV. *Las ciencias sociales en España*. Madrid: UCM
- IBÁÑEZ, J. (1997) *A contracorriente*. Madrid, Fundamentos
- ICHILOV, O. (Ed) (1989) *Political Socialization, Citizenship Education, and Democracy*. New York: Teachers College Press.
- KENWAY, J. (1993) "La educación y el discurso político de la Nueva Derecha", dins BALL, S.J. (comp.), *op. cit.*, p. 169-208.
- KRUGGER, R.A. (1990) *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Ed. Pirámide.
- LEMKE, J.L. (1997) *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- LISTON y ZEICHNER, 1993, *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid. Morata.
- LUKÁCS, G. (1975) *Historia y conciencia de clase*, Barcelona, Grijalbo.
- McGUIRE, Jean (1992) "A Qualitative Analysis of Dialectical Processes in Educational Organizations", en *Human Relations*, vol. 45, nº 4, pp. 387-410.
- MAcKENZIE, J. (1991) "Street Phronesis", dins *Journal of Philosophy of Education*, vol. 25, núm. 2.
- McLAREN, P. (1994) *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México, Siglo XXI/UNAM.
- McLAREN, P. (1997) *Pedagogía crítica y cultura depredadora* Barcelona. Paidós

- MARTIN CRIADO, E. (1997) *El grupo de discusión como situación social*. Universidad de Granada.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1992) *Proyectos Curriculares y Práctica Docente*. Sevilla: Diada Ed.
- MARTINEZ BONAFÉ, J. (1995) "Cultura democrática y escuela pública". en *Investigación en la Escuela*, nº 26. Sevilla.
- MARTINEZ BONAFE, J. (1998) *Trabajar en la escuela. Prfoesorado y reformas en el umbral del S. XXI*. Madrid, Miño Y Dávila Editores.
- MARTINEZ BONAFE, J. (1994) "Los olvidados. Memória de una pedagogía divergente", en *Cuadernos de Pedagogía* nº 230, noviembre.
- MARTINEZ RODRIGUEZ, J.B. (1992) *El alumnado y la reconstrucción del curriculum en la Reforma*. Granada. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- MARRERO, Javier (1995) "La democracia escolar o el sueño de la razón pedagógica" , en *Cuadernos de Pedagogía* nº 234. marzo.
- MORIN, E. (1983) *El método II. La vida de la vida*. Madrid, Cátedra.
- PEREZ GOMEZ, A. (1992) "Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia", en GIMENO, J. y PEREZ, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- PÉREZ SERRANO, G. (1997) *Cómo educar para la democracia*. Madrid: Editorial Popular.
- Popkewitz, T. (1995) ...en *Propuesta Educativa* p. 13
- POSTMAN y WEINGARTNER (1981) *La enseñanza como actividad crítica*. Barcelona Fontanella
- PUIG, J.M. ET AL. (1997) *Com fomentar la participació a l'escola*. Barcelona: Graó
- RAMONET, I. (1997) "El ideal democrático perdido. Refundar", en *Le Monde Diplomatique* Año II nº 19, mayo.
- RICOEUR, P. (1989) *Ideología y utopía*. Barcelona, Gedisa.
- RIZVI, F. (1993) "La racionalidad burocrática y la esperanza de una escuela democrática", en CARR, W. (Ed) *Op. cit.* pp. 41-64
- RUBIO CARRACEDO, J. (1994) "La crisis de la democracia representativa", en SERNA, J. y PONS, A. *El mercat perplex*. Valencia: Universidad de València
- RUBIO CARRACEDO, J. (1998) *Cuadernos de Pedagogía*. diciembre
- SANTOS GUERRA, M.A. (1995) "Democracia escolar o el problema de la nieve frita", en AA.VV. *Volver a pensar la educación* . Vol I. Madrid: Morata
- SANTOS GUERRA, M.A. (1997) *El crisol de la participación. Estudio etnográfico sobre la participación en Consejos Escolares de Centro*. Madrid: Escuela Española.
- SARTORI, G. (1993) *La democracia después del comunismo*. Madrid: Alianza.
- SAVATER, F. (1997) *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- SHAPIRO, S. (1990) "Educación y Democracia: estructuración de un discurso contrahegemónico del cambio educativo". *Revista de Educación* nº 291.
- SODER, R. (Ed) (1996) *Democracy, Education and the Schools*. San Francisco: Jossey-Bass
- TAYLOR, Ch. (1993) *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- TORRES SANTOME, J. (1991) *El curriculum oculto*. Madrid. Morata.
- TOURAINÉ, A. (1994) *¿Qué es la democracia?* Madrid: Edic.Temas de Hoy
- VIÑAO FRAGO, A. (1985) "Nuevas consideraciones sobre la descentralización y participación educativas", en *Educación y Sociedad* nº 3. pp. 129-150
- WALKER, R. (1989) *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid. Morata.
- YANES, J. (1996) "La república del profesorado. Etnografía de un Movimiento de Renovación Pedagógica" Tesis Doctoral.. Universidad de La Laguna .