



María Inmaculada Fernández Esteban
Cecilia Verónica Becerra Brito
Ana Luisa Sanabria Mesa
Anabel Bethencourt Aguilar
(Coords.)

Escuelas democráticas para la educación del siglo XXI

Escuelas democráticas para la educación del siglo XXI

María Inmaculada Fernández Esteban
Cecilia Verónica Becerra Brito
Ana Luisa Sanabria Mesa
Anabel Bethencourt Aguilar
(coordinadoras)

Escuelas democráticas para la educación del siglo XXI

Colección Horizontes-Universidad

Título: *Escuelas democráticas para la educación del siglo XXI*

The European Commission's support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents, which reflect the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



DESC – Democratic Education in Schools
Project code 2021-1-BE02-KA220-
SCH-000032620

Primera edición: enero de 2026

© María Inmaculada Fernández Esteban, Cecilia Verónica Becerra Brito,
Ana Luisa Sanabria Mesa, Anabel Bethencourt Aguilar (coords.)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/
Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las
condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-1079-272-2

Maquetación: Fotocomposición gama, sl
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open access*

Sumario

Introducción	9
1. Democracia y escuelas democráticas	21
AMADOR GUARRO PALLÁS	
2. Las políticas educativas para el desarrollo de las escuelas democráticas	45
ANA LUISA SANABRIA MESA; ANABEL BETHENCOURT AGUILAR	
3. El currículum y los modelos pedagógicos en las escuelas democráticas	61
MARÍA INMACULADA FERNÁNDEZ ESTEBAN; AINOA ESCRIBANO MIRALLES	
4. La escuela democrática no es posible sin (la participación de) las familias y el alumnado.	79
ESPERANZA MARÍA CEBALLOS VACAS; TALÍA CRISTINA MORILLO LESME	
5. El profesorado y las escuelas democráticas: visiones, funciones y formación	95
CECILIA VERÓNICA BECERRA BRITO; SARA GONZÁLEZ PÉREZ	
Conclusiones.	113
MARÍA INMACULADA FERNÁNDEZ ESTEBAN; CECILIA BECERRA BRITO; ANA LUISA SANABRIA MESA; ANABEL BETHENCOURT AGUILAR; ESPERANZA MARÍA CEBALLOS VACAS; TALÍA CRISTINA MORILLO LESME; SARA GONZÁLEZ PÉREZ; AINOA ESCRIBANO MIRALLES	
Bibliografía	121
Autoría	131

Introducción

El libro que aquí se presenta es una producción académica derivada de la finalización del proyecto Erasmus+ KA220-SCH-6ACB 983A *Cooperation partnerships in school education* (Asociaciones de cooperación en la educación escolar), titulado «*Democratic Education in SChools* (DESC)», en español «Educación democrática en las escuelas». El proyecto tuvo como objetivo promover la integración del enfoque de la educación democrática en los sistemas educativos europeos como modo para fomentar las competencias de vida y ciudadanía en las escuelas.

Este proyecto se inició en febrero de 2022 y se extendió durante tres años, hasta el mes de febrero de 2025. Durante este tiempo han trabajado de forma colaborativa docentes representantes de escuelas democráticas públicas y privadas de Bélgica, Bulgaria, Estonia e Italia con personal docente e investigador de la universidad pública española de La Laguna (ULL). Han estado representadas nueve escuelas: cinco públicas y cuatro de titularidad privada. La Universidad de La Laguna ha participado en el diseño y creación de los procesos de investigación necesarios para el desarrollo de este proyecto.

En el contexto de este proyecto europeo, el concepto de «educación democrática» se concibe como una estrategia filosófica y pedagógica esencial para impulsar el desarrollo de las competencias para la vida y las competencias ciudadanas en contextos

educativos como colegios, centros formativos o comunidades de aprendizaje. En la educación democrática, el estudiantado puede potenciar sus talentos individuales colaborando en la selección del currículum de su plan de estudios, participando en la gestión institucional y resaltando la relevancia de las voces estudiantiles, conectando con diversos agentes locales y promoviendo el desarrollo de competencias ciudadanas al enfrentarse a desafíos del mundo real.

En el continente europeo, las escuelas democráticas cuentan con experiencias que se remontan a más de un siglo y, en la actualidad, el interés por este modelo educativo sigue en aumento, por lo que han surgido decenas de nuevas iniciativas que buscan promover una educación centrada en la participación, la autonomía estudiantil y la toma de decisiones compartida. No obstante, estas experiencias se desarrollan mayoritariamente de forma aislada y suelen tener un alcance limitado, condicionadas por factores como el acceso a recursos, la falta de integración con los sistemas educativos públicos y la dependencia de iniciativas individuales o de pequeñas organizaciones. Para que el modelo de escuelas democráticas se expanda de manera sostenible y aspire a un impacto más amplio, sería necesario fomentar políticas públicas que apoyen su desarrollo, así como fortalecer redes de colaboración entre instituciones educativas y agentes gubernamentales.

El principal objetivo del proyecto Erasmus+ KA220-SCH-6ACB 983A es impulsar la adopción de la metodología de educación democrática en los sistemas educativos europeos, con el objetivo no solo de enriquecer las prácticas pedagógicas, sino también de promover el desarrollo de competencias esenciales para la vida y la ciudadanía activa dentro de las comunidades escolares. Para alcanzar este propósito, el proyecto DESC busca responder a las necesidades particulares de los sistemas educativos europeos, fortaleciendo la capacidad de las escuelas para integrar prácticas democráticas y asegurando que tanto estudiantes como docentes se conviertan en agentes de cambio en sus entornos educativos y sociales. La consecución de este objetivo general depende de los siguientes objetivos específicos (OE), contemplados desde el diseño del proyecto:

1. Incentivar la profesionalización docente en el ámbito de la educación democrática a través de un informe de investigación transnacional innovador, diseñado para difundir la metodología de las escuelas democráticas en Europa.
2. Fortalecer las capacidades docentes para impulsar el desarrollo integral del estudiantado, mediante el fomento de sus talentos, su motivación por aprender y la adquisición de competencias clave para la vida y la ciudadanía activa, a través de su participación en un programa de formación docente centrado en los principios de la educación democrática. Con esta finalidad, se planteó desde el diseño del proyecto el uso de la plataforma DESC OER (*Open Educational Resources* o, en español, REA, Recursos Educativos Abiertos), que ofrece una amplia variedad de recursos pedagógicos, herramientas prácticas y contenidos innovadores adaptados a las necesidades de las escuelas democráticas.
3. Fomentar la apertura de las escuelas a las comunidades locales mediante la colaboración activa con diversos actores externos, que pueden incluir organizaciones sociales, empresas, instituciones y autoridades locales invitadas a participar en la plataforma OER, promoviendo el intercambio de conocimientos y recursos educativos. Asimismo, se planteaba la necesidad de desarrollar un Plan de Acción Nacional de Transferencia que sirve como marco estratégico para conectar a estos agentes con las escuelas, lo que facilita la implementación de iniciativas que refuercen el aprendizaje democrático y el desarrollo de competencias ciudadanas en un contexto real y aplicado, para contribuir a fortalecer los lazos, generando un impacto positivo y sostenible entre las escuelas y sus comunidades.
4. Promover transformaciones en el diseño e implementación de políticas educativas a través de la elaboración de recomendaciones de políticas específicas, procurando sensibilizar a las personas con responsabilidades políticas y a la sociedad en general sobre los beneficios de la metodología de educación democrática, fomentando su adopción y ampliación tanto a escala nacional como europea. Se procura integrar de manera sostenible los principios de la educación democrática en las

políticas educativas, garantizando su impacto a largo plazo y su contribución al fortalecimiento de competencias ciudadanas y valores democráticos en las escuelas de toda Europa.

Todos estos objetivos específicos fueron alcanzados y se materializaron en la consecución de los distintos resultados del proyecto, que pueden ser consultados en la página web <https://desc-project.eu/>

Dada la necesidad de que el proyecto DESC trascienda la mera consecución de los resultados esperados, desde la Universidad de La Laguna hemos decidido ir más allá y asumir el compromiso de convertir las evidencias y aprendizajes obtenidos en un recurso accesible y útil, por lo que los hemos concretado en un libro que no solo documenta las ideas clave y los hallazgos del proyecto, sino que también busca inspirar nuevas iniciativas y fomentar un diálogo continuo en torno a la educación democrática.

Por tanto, el propósito de este libro no se limita a difundir información sobre el proyecto, sino que también aspira a convertir este material en una base sólida para impulsar la investigación, el desarrollo y la implementación de modelos pedagógicos democráticos en toda Europa. Para lograrlo, resulta esencial continuar avanzando en esta dirección, promoviendo la cooperación entre instituciones educativas, personal investigador, personas con responsabilidades políticas y comunidades escolares. Solo mediante un esfuerzo colectivo y sostenido podremos convertir este enfoque en una realidad tangible que se integre de manera efectiva en los sistemas educativos de la Unión Europea (UE), lo que contribuirá al desarrollo de un modelo pedagógico que responda a los desafíos de un mundo en constante cambio.

De qué tratan los capítulos que conforman este libro

En las siguientes páginas, organizadas en cinco capítulos, se abordan distintas cuestiones e inquietudes en las que se ha profundizado de manera reflexiva a raíz de esta experiencia.

Democracia y escuelas democráticas

En este capítulo se aborda el significado de la democracia y su evolución hasta nuestros días. La idea o el concepto de democracia, tal y como lo utilizamos en la actualidad, ha sufrido una evolución importante, en función del desarrollo de las sociedades y del mundo en general, lo que implica que el nuevo escenario globalizador puede suponer un nuevo salto cualitativo en este sentido. Por tanto, se admite de entrada el carácter procesual de la democracia que, al igual que tantos otros aspectos de nuestra vida, es una construcción social que seguirá evolucionando (construyéndose, deconstruyéndose, transformándose, reconstruyéndose) constantemente.

Una vez planteada esta idea de democracia, y antes de explicar qué entendemos por una escuela democrática, se reflexiona sobre la difícil relación entre educación y democracia con la intención de esbozar la concepción de educación democrática que nos permita enmarcar mejor el papel de las escuelas.

Las políticas educativas para el desarrollo de las escuelas democráticas

En el segundo capítulo se analizan las políticas educativas de los países participantes en el proyecto, desde una mirada reflexiva hacia los principios pedagógicos de la educación democrática contemplados en dichas políticas. En este sentido, es importante señalar que las reformas educativas y las leyes de estos cinco países (Bélgica, Italia, Estonia, Bulgaria y España) son de los últimos diez años, todas ellas posteriores a su adhesión a la Unión Europea. Por lo tanto, y considerando las recomendaciones de la Unión Europea, es imprescindible poner de relieve la necesidad de dotar a la juventud de los recursos necesarios para que conformen una ciudadanía activa y se conviertan en agentes de cambio positivo, inspirándose en los valores europeos, reforzando las competencias ciudadanas entre las personas más jóvenes, así como su sentimiento de pertenencia a la UE. Además, trata de establecer como uno de sus ámbitos temáticos priorita-

rios el empoderamiento de la infancia para que configure una futura ciudadanía activa propia de las sociedades democráticas (CE, 2023).

El currículum y los modelos pedagógicos en las escuelas democráticas

El capítulo tres incide en la concepción de un currículum democrático circunscrito a lo que podemos considerar como cultura democrática en las instituciones educativas; es decir, en las escuelas democráticas. Por lo tanto, hablar de escuelas democráticas implica la aceptación de este planteamiento democrático en todos los elementos sustantivos del currículum como tendencia implícita para una verdadera cultura democrática. Según Gimeno Sacristán (2010), el currículum tiene un contenido cultural que la escuela trata de difundir entre sus miembros, sin olvidar los efectos que ese contenido provoca entre quienes la reciben. Por lo tanto, no existen instituciones educativas que carezcan de «contenidos» culturales y que sean descomprometidas y descontextualizadas y, en este sentido, el currículum es la expresión y la concreción del plan cultural que las instituciones escolares transmiten.

La escuela democrática no es posible sin (la participación de) las familias y el alumnado

El cuarto capítulo se enfoca en la participación de las familias y el alumnado en la dinámica de la escuela, y destaca que se trata de un fenómeno bastante reciente, surgido al hilo de la instauración de los valores democráticos en las políticas. Esta democratización de la sociedad se ha generalizado a lo largo del siglo xx en el tejido social y ha alcanzado diversos escenarios como las asociaciones, las comunidades de vecinos/as o los sindicatos. Sin embargo, la democratización de las escuelas, a través de la participación de toda su comunidad educativa, sigue estando en proceso de construcción, ya que sobre ella siguen planeando muchas resistencias fuertemente imbricadas en las culturas escolares.

Estas carencias pueden sorprender cuando repasamos el ingente despliegue legislativo elaborado en torno a la democratización de la escuela, en especial desde los noventa, que dota de órganos de participación como el claustro, el consejo escolar y las distintas comisiones, y de mecanismos democráticos como las elecciones para el consejo escolar o para la dirección del centro, las votaciones para la toma de decisiones, etc., que han permitido introducir la asunción de compromisos para el logro de los objetivos educativos de los centros. Tras esta reflexión, se proponen algunas vías para mejorar la participación de las familias y del alumnado, pues la educación democrática no es posible sin la participación de toda su comunidad educativa.

El profesorado y las escuelas democráticas: visiones, funciones y formación

Para culminar esta obra, en el quinto capítulo, se aborda la perspectiva de las escuelas participantes en el proyecto DESC acerca de los diferentes aspectos que describen las escuelas democráticas en sus prácticas escolares y en su función docente. Desarrollar e implementar las funciones docentes que requiere la educación democrática pone de relieve el elemento indispensable para que la ecuación dé el resultado esperado: la formación, entendida como aquellos requisitos formativos mínimos y esenciales para ejercer, de forma eficaz y eficiente, la docencia en la escuela democrática, de manera que se garanticen y se obtengan buenos resultados. Aspirar a avanzar hacia un modelo educativo más centrado en el alumnado y en el que el propio alumnado lidere, participe de forma activa y se comprometa con su propio proceso de aprendizaje requiere, asimismo, que el profesorado de igual manera aprenda y explore los principios de las escuelas democráticas para incorporar los enfoques requeridos en su día a día.

De la autoría

A continuación, se presenta una breve descripción de la trayectoria profesional de sus autoras y autores, en relación con el tema de estudio de este trabajo. El orden de presentación de las autorías se corresponde con el de su aparición en los capítulos del libro.

Amador Guarro Pallás

Es catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de La Laguna (ULL), con una amplia trayectoria en la investigación y promoción de prácticas pedagógicas inclusivas y participativas, y defiende una educación que responda de manera justa a las necesidades del alumnado, sobre todo en contextos desfavorecidos. Con obras como *Currículum y democracia: por un cambio de la cultura escolar* y su papel de coordinador en el libro *Educación y cultura democráticas*, se ha consolidado como una figura clave del cambio hacia la educación democrática, razón por la cual era inevitable otorgarle un espacio destacado para que se pronunciara en este libro, en el primer capítulo, «El cambio hacia una cultura escolar democrática para la mejora educativa».

Ana Luisa Sanabria Mesa

Es profesora contratada doctora de Didáctica y Organización Escolar en la ULL. Ha explorado el uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en centros educativos de Canarias y ha analizado programas institucionales para su incorporación curricular, ya que sus investigaciones se centran en la integración de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación, la formación del profesorado y la innovación educativa. Ha explorado las políticas educativas relacionadas con el uso de la tecnología educativa y con la formación del profesorado en este mismo ámbito, contribuyendo a la reflexión sobre su uso. Es miembro con dilatada experiencia en el grupo de investigación e innovación EDULLAB (Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías de la Universidad de La Laguna).

Anabel Bethencourt Aguilar

Es profesora sustituta de Didáctica y Organización Escolar en la ULL. Sus líneas de investigación se centran en la educación y la tecnología educativa, por lo que contribuye en estudios sobre la transformación digital de los programas de posgrado mediante el análisis de la integración de tecnologías digitales en la educación superior y explora temas relacionados con la tecnología y la justicia educativa, como en el artículo «Plataformas digitales educativas y justicia formativa», donde se reflexiona sobre cómo las plataformas digitales pueden contribuir (o no) a una educación más equitativa y justa. Es miembro del grupo de investigación e innovación EDULLAB (Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías de la Universidad de La Laguna).

María Inmaculada Fernández Esteban

Es profesora ayudante doctora del Área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la ULL, especializada en líneas de investigación enfocadas en la educación de personas adultas, el envejecimiento, el aprendizaje y los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como el uso de la tecnología educativa en el ámbito escolar y su relación con los procesos de formación docente e innovación. Además, participa en los grupos de investigación EDULLAB (Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías de la Universidad de La Laguna), centrado en la innovación educativa y la integración de tecnologías, e INTRADE (Innovación y Transferencia en Didácticas Específicas), que aborda la innovación y la transferencia desde una perspectiva multidisciplinaria en el ámbito educativo, reflejando su compromiso con prácticas educativas que promueven la inclusión, la investigación y la formación en el ámbito escolar.

Ainoa Escribano Miralles

Es profesora contratada doctora del Área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Murcia. Está especializada en el desarrollo curricular en la educación infantil y primaria. Ha desarrollado trabajos en la línea del aprendizaje contextual y significativo. Entre sus líneas de trabajo, también tiene experiencia

en la transferencia del conocimiento dentro de los museos, con el fin de que estos puedan ser utilizados como espacios y recursos educativos dentro de la educación formal en las etapas de enseñanza obligatoria.

Esperanza María Ceballos Vacas

Es profesora titular del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la ULL. Tiene una amplia trayectoria en el ámbito de la investigación educativa, y se centra en aspectos tan relevantes para la educación democrática como el papel de las familias en la participación escolar y educativa, la perspectiva de género, el cambio de la cultura escolar y el diagnóstico educativo en el ámbito de la educación formal. Sus líneas de trabajo principales son la investigación, evaluación y diagnóstico educativos, la convivencia familiar y escolar, y el riesgo social. Es la coordinadora del grupo de investigación *DESigual* (Desigualdades educativas y de género) de la ULL y también pertenece al grupo de investigación IEFES (Intervención Educativa en el Ámbito Familiar, Escolar y Social) de la Universidad de Oviedo.

Talía Cristina Morillo Lesme

Es profesora contratada doctora del Área de Didáctica y Organización Escolar de la ULL. Posee amplia experiencia en la atención a la diversidad del alumnado y la inclusión educativa, desde el enfoque de la psicomotricidad relacional. Sus principales líneas de investigación se centran en bebés prematuros, niñas y niños y adolescentes en situación de exclusión social, de acogimiento institucional y de adopción. La psicomotricidad y el trastorno del espectro autista (TEA) y la psicomotricidad y trastornos del vínculo. También cuenta con experiencia profesional educativa y clínica, realizando diagnóstico, intervención y asesoramiento familiar y escolar durante más de veinte años con población que manifiesta diferentes necesidades educativas: TEA, TDAH (trastorno de déficit de atención con hiperactividad), inhibición, altas capacidades, rasgos conductuales y trastornos vinculares.

Cecilia Verónica Becerra Brito

Es contratada predoctoral del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Universidad de La Laguna. Su investigación aborda los efectos del uso de los recursos y los materiales didácticos digitales en la etapa de la educación infantil, con especial énfasis en su análisis educativo. Es miembro del grupo de investigación e innovación EDULLAB (Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías de la Universidad de La Laguna), que se centra en la investigación sobre los usos, diseños y aplicaciones de la tecnología educativa. Forma parte del proyecto nacional I+D+i «Los Materiales Didácticos Digitales en la Educación Infantil. Análisis para su uso en la escuela y el hogar (Infancia@ Digit@l)», incluido en el Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad.

Sara González Pérez

Es profesora contratada doctora de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Es especialista en el conocimiento científico experimental para la enseñanza en el ámbito escolar. Ha desarrollado numerosos proyectos de innovación docente en la aplicación de metodologías activas para mejorar el aprendizaje de las ciencias y en la incorporación de la perspectiva de género y la sostenibilidad en las áreas STEM. También ha participado en otros proyectos multidisciplinares de innovación educativa y transferencia social, como la inclusión de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS). Es la coordinadora del grupo de investigación INTRADE (Innovación y Transferencia en Didácticas Específicas) de la ULL.

Democracia y escuelas democráticas

AMADOR GUARRO PALLÁS

Introducción

La idea o el concepto de democracia, tal y como lo utilizamos en la actualidad, ha sufrido una evolución importante en función del desarrollo de las sociedades y del mundo en general, lo que implica que el nuevo escenario globalizador puede suponer un nuevo salto cualitativo en este sentido. Por tanto, admitimos de entrada el carácter procesual de la democracia o que, como tantos otros aspectos de nuestra vida, es una construcción social que seguirá evolucionando (construyéndose, deconstruyéndose, transformándose, reconstruyéndose) constantemente.

La idea tradicional u original de la democracia, es decir, la que construyeron los griegos fue la respuesta a un mundo formado por diversas unidades políticamente independientes entre sí (*polis*) tales como Atenas, Esparta o Siracusa, muy pequeñas, ya que estaban formadas por una ciudad y los campos que la rodeaban, cuyos campesinos vivían en las propias ciudades, por lo que las distancias no podían ser muy grandes, lo que limitaba su extensión. Esta sociedad, que para nada tenía que ver con lo que en la actualidad llamamos Grecia, dio origen a la primera versión de lo que entendemos por democracia, caracterizada por los siguientes aspectos (Casas y Botella, 2003):

- Forma de gobierno definida por la igualdad y la participación de todos los ciudadanos. Lo que excluía a las mujeres, a las personas extranjeras (aunque residiesen en las ciudades) y a las esclavas.
- Se dotó de un órgano de gobierno, la asamblea, en la que podían participar todos los ciudadanos.
- Se distribuyeron las funciones públicas entre los ciudadanos, lo que supone el rechazo de una administración pública profesional.
- No se incluía la libertad de expresión como una de sus libertades fundamentales.
- La idea de democracia se relacionó con la de demagogia, pues se consideraba que en la asamblea era fácil manipular los sentimientos y el debate entre los ciudadanos, muchos de ellos analfabetos.

Esta primera propuesta de democracia fue abandonada durante siglos en todo el mundo por su propia evolución hacia formaciones políticas y sociales mucho más grandes que parecían incompatibles con esa forma de gobierno tan directa. Incluso la creación de los estados liberales (como consecuencia de las revoluciones de 1688 en Inglaterra y de 1789 en Francia) se hizo al margen de la democracia; se hablaba de gobierno civil, de régimen constitucional o de liberalismo, pero no de democracia. Además, como la idea de democracia aludía a la de igualdad, ponía al descubierto las enormes desigualdades sociales y exigía la supresión de los privilegios excesivos, provocó que dichas revoluciones burguesas no incidieran demasiado en la democracia. De tal modo, y como consecuencia de este abandono, se cimentó el dilema entre libertad e igualdad, que presidió la historia social y política del siglo XIX y gran parte del XX, pues se contrapuso el logro de una mayor igualdad en las condiciones de vida al logro de una mayor libertad.

A mediados del siglo XX se viene a recuperar la idea de la democracia, pero desde un punto de vista mucho más pragmático e instrumental. Las principales características de lo que hoy día se acepta como democracia serían cuatro (Casas y Botella, 2003):

- Las y los gobernantes son elegidos por todo el pueblo; por tanto, pasamos de una democracia directa o participativa (la griega) a otra representativa.
- Elige todo el pueblo sin discriminación de sexo, profesión, religión o cualquier otra diferencia. Además, la elección es directa, es decir, sin que medie ningún mecanismo, organismo o persona.
- Las elecciones deben ser libres, es decir, se puede presentar cualquier persona, debe existir libertad de expresión y el voto debe ser secreto (para asegurar que es libre y evitar cualquier tipo de coacción o amenaza).
- La elección de gobernantes debe repetirse cada cierto tiempo, es decir, el pueblo tiene el derecho de revisar su elección una vez que el gobernante elegido ha ejercido el poder durante un determinado periodo de tiempo.

Como puede comprobarse, todas estas características definen solo un procedimiento, lo que supone que la democracia actual se concibe como un instrumento, un medio, una forma, sin contenido explícito. Y se opina que, por ello, es la forma de gobierno más legítima, ya que es compatible con cualquier ideología que respete ese procedimiento (Bilbeny, 1999; Sartori, 1997).

Sin embargo, se afirma a continuación (Bilbeny, 1999) que la democracia no solo es un medio, sino que al mismo tiempo es un fin, desautorizando a Borges cuando afirmó que la democracia es el abuso de la estadística. Es una herramienta, pero no es neutral; tiene unos valores intrínsecos: la libertad y la igualdad. Este reconocimiento pone en entredicho el dilema que señalábamos con anterioridad y que durante más de un siglo ha enfrentado a liberales, socialistas y comunistas. Ahora lo que se dice es que la democracia se tiene que basar en ambos valores, no puede prevalecer ninguno de los dos. Es imposible ser libre si no se es igual, es decir, la libertad conduce a la igualdad y la igualdad a la libertad. Y ello por diferentes razones.

1. El papel de la igualdad en la democracia

Se busca la igualdad para asegurar la libertad, lo que vincula más y mejor ambos valores. El derecho «una persona, un voto» no es un capricho, es el reconocimiento de que todas las personas somos iguales e igualmente libres para participar en la elección de los gobernantes. Es la única forma de asegurar que la mayoría es la que decide. «Si uno admite que el otro es libre es porque ve en él a su igual, y si lo reconoce como igual es porque no se siente superior a él» (Bilbeny, 1999, pp. 47-48). Por tanto, la democracia es un régimen de iguales, una convivencia de ciudadanos que son similares o hermanos, de ahí que la igualdad exija la solidaridad (fraternidad), del mismo modo que la libertad reclama la tolerancia.

El valor de la igualdad es, por tanto, uno de los pilares de la democracia y es necesario concretarlo para concebir con más precisión las sociedades democráticas. En ese sentido, y del mismo modo que se habla de libertades, más que de libertad, habría que insistir en la idea de «igualdades democráticas», sobre todo porque desde la óptica liberal se ha insistido de forma especial en las de naturaleza jurídica y política.

Sartori (1997), tras hacer un recorrido muy interesante e ilustrativo por la evolución de la idea de igualdad tanto en la democracia liberal como social, recoge los siguientes tipos de igualdades:

1. *Igualdad jurídico-política*, que implica de modo específico el sufragio igual universal como expresión máxima de la libertad política, y de modo genérico el reconocimiento de los mismos derechos jurídicos y políticos.
2. *Igualdad social*, es decir, a cada uno la misma importancia social (igualdad de estatus y consideración), lo que implica la no discriminación por razón de la clase social, el género, la etnia, la religión, la ideología, etc.
3. *Igualdad de oportunidades* entendida como igualdad de acceso, es decir, igual reconocimiento a igual mérito.
4. *Igualdad de oportunidades o equidad* entendida como igualdad de comienzo o puntos de partida iguales, es decir, como con-

diciones materiales iniciales iguales para el acceso a las oportunidades.

5. *Igualdad económica*, es decir, o bien la misma riqueza para todos y cada uno, o bien la propiedad estatal de toda la riqueza.

La igualdad económica, tal y como se presenta en el punto 5, tras haber sido durante el siglo XIX y las primeras décadas del XX la primera demanda social, y después de las experiencias que tuvieron lugar bajo este signo, hay que precisarla mucho mejor, por eso se introduce la igualdad de condiciones materiales iniciales, punto 4, que en realidad es una forma de igualdad económica, de forma separada e independiente.

Es interesante llegar a este punto porque la *igualación de las circunstancias de partida* se ha convertido en un elemento ideológico de primer orden para establecer la conveniente distancia entre la democracia liberal, que poco a poco ha asumido los tres primeros tipos de igualdad, y planteamientos más progresistas. Y, además, en el ámbito educativo en general, y en el de la construcción de políticas que faciliten la integración social y eviten la exclusión de gran parte de los ciudadanos, resulta ser el valor y el derecho más importante.

Desenvolver de forma igualitaria las potencialidades individuales, para que después cada cual ascienda según sus méritos y capacidades, relaciona de forma adecuada los dos tipos de igualdad de oportunidades que se han señalado, dejando claro que no son contradictorias. Pero también parece evidente que el orden lógico es que primero exista la igualdad de puntos de partida y luego la de acceso. Sin embargo, en el mundo real, y sobre todo desde la óptica liberal o neoliberal, el orden es el contrario. Y ello porque los medios necesarios para facilitar la igualdad de partida son muy superiores a los que exige la igualdad de acceso, tanto que solo es posible ponerla en práctica mediante una adecuada redistribución de la riqueza.

Entendemos la democracia como una combinación de aspectos formales, procedimentales o instrumentales al servicio de un fin muy claro: el desarrollo de los valores de la libertad y de la igualdad, sobre todo entendida como igualdad jurídico-política,

social y de oportunidades o equidad. Esta concepción de la democracia implica entenderla, además, como un modo de vida moral, es decir, presidida por una serie de valores que constituirían la base de una convivencia democrática, y que en el siguiente apartado trataremos de identificar.

2. Educación y democracia

Una vez planteada nuestra idea de democracia, y antes de explicar qué entendemos por una escuela democrática, vamos a reflexionar de forma breve en torno a la difícil relación entre educación y democracia con la intención de esbozar la concepción de educación democrática que nos permita enmarcar mejor el papel de las escuelas.

Las concepciones liberales de la democracia se centran en exclusiva en su dimensión política (garantía de los derechos fundamentales y mecanismos de control del poder) y rechazan que se pueda extender a otros ámbitos sociales (familia, trabajo) y, por supuesto, a la educación. Desde estas concepciones, las relaciones entre democracia y educación no son consustanciales y, de hecho, no es raro que se mantengan posiciones liberales en política y autoritarias en educación. Sin embargo, desde una concepción de la democracia en el sentido en que hemos expresado en el apartado anterior, las relaciones entre educación y democracia son consustanciales.

La manera como el *yo* se experimenta a sí mismo frente al *tú* es quizás la relación fundamental de la política. El egocéntrico quiere autocracia: gusta mandar o identificarse con quien manda. En cambio, el que no es autoritario detesta que otros lo sean y quiere por ello la democracia. En el aula de un parvulario está ya en germen una sociedad de demócratas y otra de autócratas. La educación, sobre todo, se encargará de hacer prosperar o bien una, o bien otra. (Bilbeny, 1999, p. 48)

Quizás sea excesivo responsabilizar a la educación escolar de la construcción de una sociedad verdaderamente democrática,

pero es claro que tiene una gran responsabilidad en ese proceso y, hoy día, quizás asumir esa responsabilidad y convertirla en su principal finalidad puede constituir la única justificación de la necesidad y permanencia de las instituciones escolares (Postman, 2000).

Por tanto, la relación entre educación y democracia no es un problema teórico, sino que resulta esencial para la construcción de una sociedad democrática, siempre inacabada, y, además, desde una concepción en la que «la igualdad social es un componente esencial de la libertad: donde no haya igualdad tampoco habrá libertad» (Sotelo, 1995, p. 54).

Desde la concepción clásica del ser humano como *animal racional* hasta la actual de *ser libre e igual*, media una evolución que ha ido sentando las bases de la relación entre democracia y educación que pretendemos establecer.

La nueva antropología que va a construir la modernidad está ligada a la idea de libertad, que, por un lado, se revela como la noción clave para explicar al ser humano [...]; por otro, el concepto mismo de libertad sufre un cambio sustancial en su contenido: de entenderse como *libre albedrío*, pasa a concebirse como *autonomía del sujeto*. Este doble salto [...] modifica de forma sustancial la idea de educación en el sentido en que, ya en nuestro tiempo, hemos llamado «nueva educación» y luego «educación antiautoritaria». (Sotelo, 1995, p. 40)

En ese proceso de construcción la obra de Rousseau supuso una verdadera revolución, ya que se planteó la contradicción básica que aún intentamos resolver: por un lado, la integración social del individuo (socialización); por otro, evitar que el individuo, social por naturaleza, no sea absorbido por la sociedad (educación). Así, la principal finalidad de la educación seguiría siendo socializar a los individuos (función pública) manteniendo su autonomía (función privada), es decir, deliberar, juzgar y escoger sobre la base de sus propias reflexiones.

Por otra parte, la Ilustración (la «luz» de la razón que ilumina el progreso de la humanidad y la libera de la ignorancia y la

superstición) propone que la tarea educativa consista en la capacitación de todas las personas para construir sociedades que satisfagan sus necesidades y aspiraciones. Lo que ha provocado que «gran parte de nuestro pensamiento estratégico sobre el papel de la educación en el desarrollo de las sociedades democráticas occidentales haya sido estimulado por el ideal ilustrado de la emancipación y haya procurado promoverla» (Carr, 1995, p. 97).

Como consecuencia de esa construcción de la modernidad, cabría establecer los sentidos que podemos atribuir a la idea de educación democrática (Sotelo, 1995; Carr, 1995):

- La educación democrática es aquella que se imparte a todas las personas por igual, lo que implica la igualdad de acceso de todos los miembros de la sociedad a las instituciones educativas; por otra parte, es muy coherente con los principios de libertad e igualdad.
- La educación democrática, como consecuencia de la universalización anterior, debe ser pública (lo que hasta la fecha se ha identificado como estatal).
- La educación democrática exige una enseñanza que prepare para la convivencia democrática, lo que implica contenidos y métodos democráticos.
- La educación democrática debe ser una educación emancipadora capaz de formar ciudadanos racionalmente autónomos.

Sin embargo, algunos de estos sentidos están sufriendo una fuerte crítica desde concepciones radicales acerca del papel del Estado en una sociedad democrática, pero sobre todo desde posiciones posmodernas.

La primera crítica nace de la incompatibilidad de dos principios sobre los que se asientan los Estados modernos: la neutralidad ante las distintas cosmovisiones e ideologías, evitando identificarse con ninguna de ellas, y el compromiso de garantizar la igualdad de acceso, la universalización, en la educación mediante el diseño de los sistemas educativos y su financiación. La concepción de un sistema educativo exige tener claros los fines a los

que se aspira, que, a su vez, demandan un sistema de valores determinado, lo que supone identificarse con un ideal educativo, y esa identificación puede traicionar la neutralidad.

Por otra parte, el Estado no puede renunciar a mejorar la formación de su ciudadanía porque la educación está en la base de la convivencia, la capacidad productiva de un país y, además, debe ser un elemento compensador de las desigualdades que impone el sistema productivo. ¿Cómo resolver ese dilema? La privatización de la educación suele ser sinónimo de ruptura de su relación con la democracia, y la estatalización suele convertir esa relación en una ideología. Sotelo (1995) apunta la idea de plantear la educación en una dimensión pública, diferente de la estatal, pero eso abre, sin duda, un debate complejo que excede las pretensiones de este estudio.

La segunda crítica surge de la posmodernidad, se dirige, en especial, contra las ideas ilustradas de emancipación, capacitación y autonomía racional (Carr, 1995), y ahonda, si cabe, en la crítica anterior: no solo se cuestionan esas ideas ilustradas, se pone en tela de juicio cualquier concepción educativa sujeta a principios en aras de la celebración de la diversidad. La posmodernidad es sin duda un amplio conjunto de concepciones, cuyos significados no están exentos de discusiones y disputas. Además, la sociedad contemporánea es tan compleja y diferente que resulta difícil describirla como «condición posmoderna»; en todo caso, habría múltiples condiciones que tener en cuenta.

No obstante, podemos establecer, aun a riesgo de simplificar en exceso, dos grandes interpretaciones a su significado: una nueva configuración cultural con sus propias características, que supone una ruptura total con la modernidad, o bien una nueva fase de la modernidad, que implicaría continuidades y discontinuidades, y una nueva autocomprensión que convierte la modernidad en objeto de reflexión crítica. Desde esta perspectiva, el reto consistiría en «reconceptualizar la relación entre educación y democracia de manera que mantenga nuestro compromiso con la educación emancipadora sin rechazar las perspectivas fundamentales del pensamiento posmoderno» (Carr, 1995, p. 101). Las dos críticas más serias a la concepción emancipadora de la

educación serían el rechazo del concepto ilustrado de una naturaleza humana indiferenciada y el concepto de razón humana universal, en contra de los cuales el posmodernismo opone la idea de que no existe ninguna posición privilegiada que permita trascender las peculiaridades de cada cultura, ni ningún punto de partida neutral y ahistórico con el que iniciar las investigaciones para comprender el mundo.

Sin embargo, el hecho de que los fundamentos que proponía la Ilustración para justificar los valores educativos emancipadores no sean aceptables no significa que dichos valores deban ser abandonados. Solo supone que deben justificarse mediante otro tipo de argumentaciones y de estrategia que tuviera en cuenta, al menos, las siguientes características (Carr, 1995):

- No apelar a verdades filosóficas *a priori*.

[Esto] justifica nuestro compromiso con los valores emancipadores [...] dadas nuestra situación histórica concreta y las tradiciones educativas a través de las cuales se han elaborado nuestros discursos y prácticas dominantes, estos siguen siendo los valores educativos más razonables y apropiados. (p. 102)

- No suponer que su posible éxito está garantizado por alguna ley inexorable de la naturaleza humana, no existen normas universales de racionalidad independientes de la historia y la tradición.
- La democracia no debe considerarse un orden social universalmente válido, solo un proyecto humano contingente que surge en determinadas condiciones históricas.

No obstante, y a pesar de las críticas (que debemos tener en cuenta), creemos que los principios que hemos enunciado para caracterizar una educación democrática siguen siendo válidos. Y, desde nuestro punto de vista, el principio de igualdad debe adquirir una preponderancia inequívoca porque, como dice Dewey (1995): «Una sociedad es democrática en la medida que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condi-

ciones iguales» (p. 91), y creemos que los principios que hemos enunciado están concebidos desde ese punto de vista.

3. Escuelas democráticas

Una vez realizada la necesaria reflexión inicial acerca de qué entendemos por democracia y qué relaciones establecemos entre democracia y educación, con el objetivo de establecer con suficiente claridad lo que entendemos por una educación, o cultura, democrática, vamos a exponer nuestra idea de escuela democrática.

La idea de escuela democrática, como tantas otras de nuestro campo de estudio, está sujeta a distintas interpretaciones debido a tradiciones culturales diferentes o a perspectivas teóricas distintas e incluso contrapuestas. Así que, a modo de introducción de este apartado, voy a presentar las distintas acepciones o interpretaciones que me he encontrado en la literatura consultada. No pretendo con ello establecer una categorización exhaustiva acerca del tema, pues creo que no es este el lugar apropiado, pero me parece interesante la reflexión de cara a establecer la idea o propuesta desde la que estamos trabajando y la que hemos utilizado en este estudio.

Las distintas acepciones o enfoques que recogeremos no son excluyentes, de modo que en cierto modo se pueden solapar, sobre todo porque todos han ido evolucionando y lo que comenzó como una preocupación por la participación, por ejemplo, se ha extendido a otras dimensiones de la cultura escolar, por lo que determinadas experiencias o propuestas que podrían incluirse en un momento dado de su evolución en una de las categorías quizás ahora debieran incluirse en otra u otras. En cualquier caso, la pretensión es más justificar nuestra concepción de escuela democrática que establecer una clasificación exhaustiva, lo que es probable que intentemos hacer en algún otro trabajo, dado el interés que tenemos por el tema.

En la convocatoria de la conferencia de 1994 que realizó la *European Network Towards School Democratization*, con la denominación *Democracy in Schools and Citizenship*, se proponía que los

debates y el intercambio de experiencias se llevarán a cabo en torno a los siguientes tópicos:

- Los procesos de democratización en el aula (implicaciones para la práctica de la enseñanza, relaciones profesorado-alumnado, participación del alumnado y educación para la autonomía).
- Democratización y currículum (centrado en la selección de contenidos desde un enfoque democrático y a partir de los diferentes modelos de socialización).
- Democratización y gobierno escolar (la participación de todos los miembros de la comunidad escolar).

Y añadiría que las personas participantes en la *network* a menudo están interesadas en cuestiones pedagógicas, que no se discuten como temas propios de la democratización de las escuelas, pero que tienen relación con la democratización escolar (relaciones entre la escuela y el Estado; condiciones ecológicas y responsabilidad; ética, tecnología y privacidad; educación internacional; género, etnicidad y desigualdad social). Sin embargo, se reconoce que esos asuntos pueden mejorar y alumbrar la discusión acerca de la democratización en las escuelas.

Este planteamiento recoge algunas de las acepciones más arraigadas en la literatura acerca del tema. Así, encontramos una primera tradición con mucha historia que se centra en la participación, los procesos de toma de decisiones y las estructuras de participación. Podríamos decir que es una concepción que cifra el carácter democrático de la escuela en su cultura organizativa, de la que se excluye por lo general la participación en el proceso de construcción del currículum. Términos como *Democratization and School Governance* o *Gobernabilidad democrática* suelen ser habituales para referirse a esta idea de escuela democrática. Desde una perspectiva más crítica, se refieren a los mismos problemas con denominaciones que giran en torno a términos iguales o similares a los de *Poder y Participación* de la comunidad educativa, del profesorado o del alumnado. El tema central es la distribución del poder en las instituciones educativas, reclamando una mayor igualdad para todos sus participantes.

La segunda concepción está relacionada con lo que podríamos denominar «escuela de la ciudadanía», «educación cívica», «civismo», etc. Este enfoque podría considerarse como una particularidad de un planteamiento más amplio en torno a la educación en valores que a su vez se integraría en otro, aún más comprensivo, que es la educación moral. Esta tradición, también muy arraigada en la literatura, aporta su esfuerzo por establecer un sistema de valores ampliamente compartidos, que caracterizarían la esencia de la educación democrática y constituirían el referente para definir el núcleo de una formación democrática en la escuela. Su interés, pues, radica en la selección de los contenidos del currículum y tuvo una gran influencia al respecto en la LOGSE, en especial en su propuesta de contenidos actitudinales y en la de los «temas transversales» que reflejaban esos valores. Podríamos decir que el interés de esta tradición se centra en el currículum, en concreto en el proceso de selección de los contenidos.

La tercera forma de interpretación es concebir las escuelas democráticas como instituciones justas o que persiguen la justicia social (Connell, 1997), o lo que en un sentido menos radical se ha dado en llamar en la actualidad «buena educación para todos» (Darling-Hammond, 2001) o igualmente con el significado que el programa Educación para todos, lanzado por el Foro Mundial de la Educación en 1990, o el Pronunciamiento Latinoamericano sobre «Educación para todos» (2000) le ha dado a esa expresión. También podríamos considerar aquí la aportación de las denominadas «escuelas o aulas inclusivas», porque, aunque estén más centradas en el alumnado con algún tipo de dificultad, en el fondo la inclusividad se reclama para todo el alumnado. Este enfoque enfatiza el derecho a la igualdad en la educación más allá de su universalización, exigiendo la misma calidad para todos los ciudadanos. Este sentido es similar a lo que Ashenden y otros (1988) denominan «igualdad de utilidad» de la educación para todo el alumnado y sin ningún tipo de discriminación.

Por otra parte, propuestas como la de Apple y Beane (1997), que también podría incluirse en esta última categoría, añaden una reflexión explícita acerca de lo que entienden por una escuela democrática que merece la pena considerar:

Las escuelas democráticas, como la democracia misma, no se producen por casualidad. Se derivan de intentos explícitos de los educadores de poner en vigor las disposiciones y oportunidades que darán vida a la democracia [...] Estas disposiciones y oportunidades implican dos líneas de trabajo. Una es crear estructuras y procesos democráticos mediante los cuales se configure la vida en la escuela. La otra es crear un currículum que aporte experiencias democráticas a los jóvenes. (p. 24)

Esta concepción centra su interés en las culturas organizativas y curriculares, exigiendo, además, su coherencia.

En términos similares, quizás más comprensivos, considera Gimeno Sacristán (1998) una escuela democrática. Así, propone tres principios básicos (libertad, igualdad y solidaridad) que se proyectan sobre cinco ámbitos o aspectos de la cultura escolar: el acceso a la educación; los contenidos de la enseñanza y de la educación, las prácticas de organización y metodológicas; las relaciones interpersonales; y las relaciones escuela y comunidad. Esa proyección se concreta en un cuadro de doble entrada en el que las columnas las ocupan los tres principios y las filas los ámbitos o aspectos señalados. Esta propuesta es muy interesante porque integra los principios básicos de la democracia, utilizados aquí como criterios, y algunos de los aspectos de la cultura escolar.

Desde nuestro punto de vista, y teniendo en cuenta todo lo anterior, una escuela democrática debe integrar todas las tradiciones o concepciones que hemos revisado e impregnar todas las dimensiones de su cultura de los valores democráticos básicos. Cualquier enfoque que se centre única y exclusivamente en una u otra dimensión será incapaz de construir una propuesta cultural coherente y eficaz para formar a ciudadanas y ciudadanos capaces de vivir en la sociedad democrática que les haya correspondido en la historia y transformarla.

Desde el punto de vista genérico, una escuela democrática es una escuela justa, es decir, una escuela comprometida con la reconstrucción democrática de su cultura para poder integrar de forma adecuada a todo su alumnado, sin ningún tipo de discriminación, y ofrecerles una buena (valiosa, útil) educación que les

permita participar en la sociedad. Por otra parte, hablamos de reconstrucción en el sentido de un proceso que se inicia con la situación actual de cada escuela y no acaba nunca; por tanto, es un proyecto siempre inacabado porque la integración de todas las diferencias es una meta utópica. El tipo de educación al que nos referimos está en sintonía con lo que se viene denominando «educación para la ciudadanía democrática o compleja» (Gimeno-Sacristán, 2001; Mouffe, 1999; Rubio-Carracedo, 2000; Tedesco, 2000), en el sentido de integrar de forma adecuada las identidades culturales de cada grupo en un contexto cultural común que representaría la franja cultural compartida por todos los miembros de cada formación social (localidad, autonomía, nación, Europa, sociedad global).

Por tanto, es una escuela comprometida, también, con la formación de una ciudadanía capaz de vivir de forma pacífica en las sociedades complejas que habitamos y en las que esa complejidad se ampliará cada vez más. Por último, entendemos las escuelas democráticas como «organizaciones que aprenden» (Bolívar, 2000; Santos Guerra, 2000) y que se comportan como comunidades de aprendizaje emancipadoras (Elboj *et al.*, 2002; Flecha, 1997), en las que destacan los siguientes rasgos:

- *Participación.* El aprendizaje no solo es una cuestión del profesorado, sino de todos los agentes educativos: profesorado, familias, voluntariado, instituciones y asociaciones del barrio, etc. Todos comparten la meta global de la formación y todos participan en su planificación, realización y evaluación. Se optimizan los recursos y se desarrollan estructuras organizativas mixtas.
- *Centralidad del aprendizaje.* «Lo fundamental es conseguir que todos y todas desarrollen al máximo sus capacidades sin que las condiciones sociales externas limiten las expectativas de todos hacia la consecución de dichos logros» (Elboj *et al.*, 2002, p. 77). Para ello, es preciso reestructurar las escuelas organizativamente hablando, aprovechar al máximo el tiempo de aprendizaje, la planificación colectiva de una enseñanza con propósitos claros y compartidos.

- *Expectativas positivas*. Se parten de altas expectativas hacia y de todo el alumnado, apostando por las capacidades que todos y todas poseemos.
- *El progreso permanente*. Para lo que se asume la evaluación constante, por todas las personas implicadas, del proceso educativo y de transformación en y de una comunidad de aprendizaje. Se destaca la necesidad de que la evaluación ponga de manifiesto tanto los aspectos positivos que se van logrando como los que necesitan seguir mejorándose.

4. Dimensiones de la cultura escolar democrática

Somos conscientes de que, para completar la presentación de nuestra concepción de las escuelas democráticas, deberíamos concretar la cultura característica de una escuela democrática, a través de sus dimensiones. Sin embargo, debido a las limitaciones en la extensión de este capítulo, nos tendremos que limitar a presentar esas dimensiones y a ofrecer una bibliografía básica que las explique de forma adecuada. No obstante, por un lado, vamos a ofrecer una breve caracterización de la dimensión valores y, por otro, algunos de los capítulos que siguen se dedican a desarrollar esas dimensiones.

Nuestra propuesta de dimensiones para el análisis de la cultura escolar democrática incluye las siguientes: los valores; el currículum y su proceso de construcción; el profesorado y su desarrollo profesional; las condiciones organizativas, la participación y el liderazgo, y las relaciones con las familias y el entorno.

La inclusión de la dimensión *valores* está justificada no solo por su presencia en todos los esquemas de cultura escolar, sino por otras dos razones más. Por un lado, supone atender a aspectos no tangibles de la cultura escolar, pero que tienen un alto potencial explicativo debido a que dotan de significación a los aspectos tangibles de la misma. Y, por otro, recoge uno de los aspectos relevantes de cualquier definición de democracia y de educación democrática: los valores democráticos (Bilbeny, 1999; González y Escudero, 2000; Guttman, 2001).

La dimensión *el currículum y su proceso de construcción* está justificada porque, además de constituir una de las manifestaciones tangibles de la cultura escolar, es uno de los elementos básicos de la educación democrática: los contenidos culturales que se construyen y transmiten en la institución escolar, así como el modo en que se construyen y transmiten (Apple y Beane, 1997; Connell, 1997; Guarro, 1999, 2002; Guttman, 2001).

La primacía moral de la educación política también apoya una presunción en favor de métodos de enseñanza más participativos en vez de más disciplinarios... Pero, aun cuando la participación estudiantil amenace con provocar algún tipo de desorden en las escuelas, se puede defender con fundamentos democráticos, ya que cultiva las habilidades políticas y los compromisos sociales. (Guttman, 2001, pp. 351-352)

La dimensión *el profesorado y su desarrollo profesional* se ha incluido porque, en el contexto de una escuela democrática, el aprendizaje profesional tiene lugar, de modo privilegiado, en el marco de las relaciones profesionales cotidianas de colaboración (Hargreaves, 1991, 1996) Estas constituyen, a su vez, manifestaciones tangibles de la cultura escolar democrática (Apple y Beane, 1997; Fernández Enguita, 2001).

La inclusión de la dimensión *condiciones organizativas, participación y liderazgo* está justificada porque el desarrollo de una educación democrática requiere ciertas condiciones organizativas (estructuras organizativas, espacios y tiempos contruidos de forma colectiva), la participación de los agentes implicados (profesorado, alumnado, familias y comunidad circundante) y el desarrollo de un liderazgo pedagógico compartido y transformador (Apple y Beane, 1997; González y Escudero, 2000; Guttman, 2001).

Por último, la dimensión *relaciones con las familias y el entorno*, además de ser una de las manifestaciones tangibles de la cultura escolar, lo es en particular de la cultura escolar democrática (González y Escudero, 2000; Guttman, 2001).

Por otra parte, todas las dimensiones identificadas conllevan el análisis de ciertos valores (participación, trabajo cooperativo

entre el alumnado, trabajo cooperativo entre el profesorado, apertura del centro a su entorno [en el doble sentido], etc.) coherentes con una educación y una escuela democráticas.

4.1. Los valores

Los valores son la dimensión de la cultura escolar que cumple la doble misión de ofrecer una visión clara y concreta de los compromisos que asume una escuela democrática, lo que le permite orientar mejor sus actuaciones, y de facilitar la necesaria coherencia de esas actuaciones para que sean lo más eficaces posible. Porque cuando una escuela se reconstruye para ser justa, necesita sacar el máximo rendimiento de todos sus recursos humanos y materiales, ya que los retos que asume solo se pueden afrontar desde la máxima coherencia y eficacia. Es preciso que todas las dimensiones de su cultura se reconstruyan desde una misma visión de lo que se quiere conseguir, pues la incongruencia no solo debilita su eficacia, sino que también genera obstáculos artificiales en el proceso de escolarización obligatoria, además de los que resultan inevitables.

Una escuela democrática exige de todos sus miembros un compromiso con algunos valores que también den coherencia y sentido a sus actuaciones individuales, porque, si bien es cierto que la propuesta cultural que ofrece a su alumnado debe ser institucional, la realización de esa propuesta se desarrolla a través de las actuaciones de todos y cada uno de sus miembros. Por tanto, estamos hablando de un nivel de compromiso que trascienda la mera declaración de adhesión a esos valores; nos referimos a una organización que tanto en el plano institucional como personal actúa (se orienta, piensa, analiza, planifica, realiza, valora, reconstruye) en función de esos valores.

Por otra parte, los valores característicos de una escuela democrática tienen que ser una especificación en el ámbito educativo (y en concreto en el sistema escolar) de los valores o principios básicos de una sociedad democrática, es decir, la libertad, la igualdad y la solidaridad. Teniendo en cuenta todo ello, esos valores serían (González y Escudero, 2000):

- La universalidad de la educación.
- La garantía de una buena educación para todos.
- El antideterminismo social, cultural o personal.
- La responsabilidad moral y personal.

La universalidad de la educación, o igualdad de acceso (Ashenden *et al.*, 1988), es la primera condición para la construcción de una escuela democrática, pues representa la plasmación más clara y directa del principio de igualdad. Solo garantizando que todos los ciudadanos en edad de escolarizarse tengan asegurado un puesto gratuito en una escuela podremos plantearnos metas más cualitativas y de mayor calado. Y decimos «garantizando» porque no nos conformamos con que se declare el derecho, como ocurrió con la LGE de 1970, sino que se haga efectivo. No podemos olvidar que, cuando se plantea la necesidad de la reforma educativa que supuso la LOGSE, uno de los argumentos que se esgrimían era que solo estaba escolarizado el 80 % del alumnado en la EGB; en la actualidad, y en determinadas zonas desfavorecidas, se produce un alto índice de abandono de la ESO antes de los dieciséis años. Esta situación pone de manifiesto que no es fácil lograr ese compromiso y que no solo depende de las escuelas, también implica a las administraciones locales, autonómicas y central, que tienen que coordinarse e impulsar políticas para combatir con decisión ese abandono y proporcionar los recursos necesarios para que sean efectivas.

Este valor reconoce el derecho de toda la ciudadanía al acceso a la educación no solo porque la igualdad democrática así lo exige, lo cual ya sería suficiente justificación, sino porque, además, partimos de la existencia de un doble consenso en las sociedades democráticas (Gimeno-Sacristán, 2000): un consenso epistemológico y un consenso moral. Partimos de la creencia, fundamentada en la investigación acumulada durante siglos, de que todos los seres humanos son educables, es decir, mejorables. Atrás han quedado los tiempos en que la tradición apoyaba la creencia en un destino inmutable e imposible de modificar por cualquier acción humana. El hecho, la evidencia, de que todas las personas pueden ser educadas se convierte en una exigencia moral cuando

se asume que, entonces, todas deben ser educadas, pues la legitimidad y la credibilidad de una sociedad democrática se verían seriamente comprometidas si no se produjera ese consenso moral y ético. Si bien discutiremos más adelante el alcance de este derecho, de entrada, diremos que exige a todos los implicados en el proceso de escolarización el abandono de posiciones selectivas y discriminatorias.

Sin embargo, el acceso a la educación solo es una condición para garantizar la igualdad, por eso se exige de inmediato el compromiso con otro valor que hemos denominado «una buena educación para todas las personas» o igualdad de utilidad. Es decir, la educación que reciba toda la ciudadanía, una vez acceda al sistema educativo (al menos en el periodo de escolarización obligatoria), debe ser de igual calidad con independencia del origen social y de las expectativas.

Lo que resulta inadmisibles es que algunas personas reciban una educación que responda a sus necesidades, intereses y expectativas, y a otras se les ofrezca (imponga) una educación que no les resulte útil para participar de forma activa en la sociedad desde su cultura, sus intereses o sus expectativas. Si admitiésemos esa diferencia de calidad o utilidad en la educación recibida, estaríamos asumiendo, al mismo tiempo, la ruptura efectiva del principio de igualdad. Además, la sociedad, con independencia de las preferencias o necesidades individuales, necesita garantizar una cultura básica, una franja cultural común, que permita su convivencia pacífica y su participación social, o de lo contrario estaremos construyendo una sociedad condenada al enfrentamiento, a la desconfianza entre ciudadanos, y entre estos y el sistema. Por último, cualquier sociedad debe asegurar que las potencialidades de cada uno de sus ciudadanos se aprovechen al máximo en beneficio tanto público como privado; es una insensatez y un derroche inadmisibles que se pierdan, se desperdicien, las aportaciones que cualquier persona, con independencia de su origen social, género, etnia, etc., pueda realizar al bien común.

Este valor es el que en estos momentos preside los principales intentos de orientar el cambio educativo, tras la polémica entre los enfoques de arriba abajo y de abajo arriba (Fullan, 2002a y b;

2003), así como la fusión de los movimientos de escuelas eficaces y de mejora de la escuela, y cuya concreción más literal es el ya famoso programa de la Universidad John Hopkins y el Departamento de Educación de Baltimore, *Success for All* (Éxito escolar para todas las personas), que comenzó a desarrollarse en 1987. La idea principal es que los intentos de cambio no pueden restringirse a aquellas escuelas más motivadas y comprometidas y con un profesorado mejor preparado, porque son las que menos necesitan mejorar, sino que es preciso extender esos cambios y mejoras a todo el sistema educativo, a todo el alumnado.

Este intento representa un salto cualitativo de primer orden en los procesos de cambio, ya que se admite la necesidad de que toda la ciudadanía tenga acceso a una buena educación tanto por su propio desarrollo personal como por el asentamiento y profundización de las sociedades democráticas, pues de lo contrario se iría generando una profunda brecha entre las personas integradas, con plena participación social, y las marginadas, excluidas de la sociedad, quienes confiarían cada vez menos en el sistema democrático para ser reconocidas y atender sus problemas e intereses, lo que socavaría profundamente los cimientos de la sociedad y generaría ghettos cada vez más numerosos, como ya ocurre en las grandes urbes de Occidente (Sen, 1992 y 1999; Evans *et al.*, 2000; Evans, Paugham y Prellis, 1995; Atkinson, 1998a y b; Klasen, 1998).

Como consecuencia de los anteriores valores, se exige asumir uno nuevo: el antideterminismo social, cultural o personal. La universalidad de una buena educación para todas las personas solo se puede lograr si se asume, asimismo, el antideterminismo social, cultural o personal; porque lo contrario es, precisamente, lo que impide lograr esa buena educación para todas y todos. En especial para aquel alumnado más vulnerable, más en situación de riesgo y abandono, porque se ve inmerso en esa situación debido a su clase social (y a los condicionamientos determina el capital cultural con el que acude a la escuela) y a sus características personales (género, discapacidades, motivación, intereses, etc.), además de a factores económicos, sociales y culturales y a su cultura de origen, que es lo que ha sido puesto de manifiesto

por numerosas voces (Bynner, 1999; Evans *et al.*, 2000). La escuela debe intentar romper el ciclo de la pobreza, tantas veces denunciado, y que cada vez aparece mejor documentado y avalado empíricamente. Así, ya hemos constatado como Bynner (1999) y Evans *et al.* (2000) reconstruyen una secuencia que da una idea de ese ciclo:

- Insuficiente adquisición de competencias básicas en lectura, escritura y cálculo.
- Malos resultados a lo largo de la escolarización.
- Abandono precoz de la escolarización obligatoria sin titular.
- Dificultades de entrada en el mercado de trabajo, lo que conlleva aceptar trabajos que no implican formación.
- Trabajo precario y paro.
- Embarazos precoces.
- Problemas con la policía.
- Alcoholismo.
- Condenas judiciales.
- Problemas de salud física y sobre todo mental.

En esa secuencia, los tres primeros estadios los constituyen fenómenos ligados de forma directa a la escuela:

1. Insuficiente adquisición de competencias básicas en lectura, escritura y cálculo.
2. Malos resultados a lo largo de la escolarización.
3. Abandono precoz de la escolarización obligatoria sin titular, lo que desencadena todo un proceso que conduce a la exclusión social.

Por último, una escuela democrática debe asumir la correspondiente responsabilidad moral y personal con los resultados que logra y con los procesos que desarrolla para llegar a esos resultados. Como se ha puesto de manifiesto (Fullan, 2002b), el sentido moral del cambio convierte este compromiso en el principal incentivo para mejorar, más allá de los económicos o profesionales. Pero, si este compromiso no existe, resulta muy difícil

promover y realizar mejoras significativas de la calidad de la enseñanza. Sin embargo, es cierto que la responsabilidad de la escuela, de lo local, hay que situarla en sus justos límites y evitar simplificar el problema descargando en ella, y en su profesorado, todas las consecuencias. Y ello, en un sistema educativo como el nuestro, en el que la mayor parte de las políticas relevantes (currículum, profesorado, funcionamiento de la escuela, dotación de recursos, contrataciones, apoyos externos, etc.) dependen de las administraciones central o autonómicas.

En la nueva relación entre las políticas estatales y los centros se apuntan algunas ideas que deberíamos considerar aquí. En primer lugar, y en la línea de aclarar la distribución de responsabilidades, parece útil la distinción entre cuestiones de equidad y cuestiones de productividad. Las primeras, por lo general, deberían ser resueltas por el Estado porque las desigualdades «surgen del conflicto de intereses que se produce entre mayorías y minorías, así como entre quienes tienen más poder y quienes tienen menos» (p. 206). Sin embargo, las cuestiones de productividad guardan más relación con la utilización del conocimiento en situaciones concretas (aula, individual; centro, colectiva), que con intereses políticos, aunque no le son del todo ajenos.

El papel fundamental del Estado debería ser promover políticas para:

- Construir consenso político en torno a metas escolares y adoptar estándares de alta calidad educativa que las concreten.
- Garantizar que los recursos disponibles sean suficientes y equitativos.
- Elaborar estándares de competencia para la profesión docente que sean significativos y presionar para que se cumplan.
- Construir capacidades en cada centro por medio del desarrollo profesional y apoyar el aprendizaje organizativo en todas las escuelas. (Darling-Hammond, 2001, p. 286)

Por otra parte, si las personas con responsabilidades políticas quieren contribuir de verdad a que los cambios se produzcan y

signifiquen verdaderas mejoras que afecten a la enseñanza, al aprendizaje y a la capacidad de los centros para mejorar continuamente, deben impregnar sus políticas del conocimiento actualizado sobre el cambio, porque

[l]o que los profesores saben y piensan sobre los contenidos y los alumnos, lo que han conseguido aprender sobre estilos y métodos de enseñanza, y lo que la estructura de los centros les permite hacer constituyen variables decisivas en las dinámicas del cambio educativo. [...] el cambio significativo requiere que los profesores dispongan de tiempo y de oportunidades para reconstruir su actividad profesional a través del estudio intenso y la experimentación de sus prácticas. (Darling-Hammond, 2001, p. 288)

Crear las condiciones necesarias y apoyar esos procesos de aprendizaje profesional se convierten, pues, en tareas prioritarias para los Estados. Puesto que el Estado no debe renunciar a mantener la equidad en el sistema ni a garantizar el derecho a aprender de todos y cada uno de sus alumnos y alumnas, es necesario diseñar políticas que sean capaces de avanzar en este terreno. Aunque no hay aún evidencias empíricas de cómo las políticas pueden favorecer los procesos de mejora, parece que se vislumbran algunas vías.

Las políticas educativas para el desarrollo de las escuelas democráticas

ANA LUISA SANABRIA MESA
ANABEL BETHENCOURT AGUILAR

Introducción

El concepto de «educación democrática» se percibe como ambiguo, lo que genera diferencias en las definiciones y en las prácticas en centros e instituciones educativas. Estas diferencias se pueden ejemplificar en el hecho de que algunas instituciones privadas se autoidentifican como centros de educación democrática y opuestas a la educación institucional (pública o concertadas), que consideran sustentada en la organización jerárquica y la estandarización de la enseñanza y el aprendizaje, mientras que la educación públicas se autodefine como democrática debido sobre todo a que se caracteriza por los principios de inclusión, por su carácter local, además de por sus políticas y prácticas de gestión y organización escolar participativas.

Estas diferencias en la concepción y en las prácticas educativas se pueden explicar desde la existencia de dos perspectivas generales, no excluyentes, sobre la relación entre educación y democracia: la educación para la democracia (Reimers, 2023) y las escuelas democráticas (Dongo, 2024; Escudero, 2011; García, 2011; Guarro, 2016). Ambas perspectivas hacen referencia a la relación dialéctica entre democracia y educación, pero mientras la educación para la democracia se centra en cómo la escuela pública debe preparar a los y las estudiantes en el desarrollo de las com-

petencias ciudadanas y las competencias para la vida en las sociedades democráticas, la segunda perspectiva estudia los principios que deben orientar el diseño y desarrollo de las políticas educativas para una escuela democrática, tanto en los contextos macropolíticos (administración educativa) como en las micropolíticas de escuelas y aulas.

Los principios que identifican son el de la ética de la justicia como derecho a la educación y el de la ética crítica como equidad educativa (Guarro, 2016), pero también los principios de la ética del cuidado entendida como la individualización o personalización educativa, el de la ética comunitaria democrática como la implicación y compromiso con la comunidad educativa, y el principio de la ética profesional referida a la formación (Escudero, 2011). Incluido en este segundo concepto se encuentra también el modelo educativo de escuela democrática representada por algunas políticas y prácticas educativas que surgen en el siglo XIX, en general en instituciones o escuelas privadas o externas al sistema de las políticas educativas públicas, que se fundamentan en el modelo pedagógico de la Escuela Nueva y se caracterizan por criticar la estandarización y homogeneización del aprendizaje, la jerarquización participativa en las políticas de diseño y desarrollo del currículum y en la toma de decisiones organizativas de los centros y aulas escolares, y que emanan todas ellas de la función de la escuela como reproducción técnica de las demandas sociales (Dongo, 2024; García, 2011).

Este mismo debate y las opiniones contrapuestas están presentes en el ámbito internacional. La política comparada muestra también señales de divergencias entre países en la concepción y materialización de la educación democrática. Esta se define, concreta y delimita en cada uno de los países o comunidades en función de su contexto político, económico y cultural y a partir de la relación dialéctica entre educación y democracia. Kozman (2008), en sus estudios sobre el análisis de las políticas educativas, menciona dos tipos de políticas: las políticas estratégicas y las operativas. Estas dos políticas deben estar alineadas, en el caso de la educación democrática, en función de la relación dialéctica entre educación y democracia y de los principios que se

pretendan diseñar y desarrollar desde las políticas y prácticas que se definan en los contextos macropolíticos de las administraciones educativas y en los contextos micropolíticos de los centros y aulas escolares.

Siguiendo a Kozman (2008), y concretando las políticas estratégicas para el diseño y desarrollo de una educación democrática, estas vendrían definidas por las razones económicas y socioeducativas que explican la necesidad de la relación dialéctica entre educación y democracia y la selección de los principios que la orientan; y las políticas operativas serían las acciones y factores educativos necesarios para implementar y coordinar el desarrollo de la educación democrática en los sistemas educativos. Estas acciones y factores hacen referencia a los cambios y las reformas que hay que introducir en el currículo, en términos de selección de la cultura, de modelos pedagógicos, de sistema y estrategias de evaluación y de gestión y organización participativa de los agentes educativos, pero también se refieren a la formación de los y las docentes y de las familias y al apoyo y asesoramiento a los centros educativos y profesorado. Las políticas educativas para una educación democrática deben abordar los desafíos actuales representados por la cultura del individualismo frente al desarrollo de la competencia para la ciudadanía democrática, fomentando valores como la identidad y la implicación social. Pero también es necesario recuperar el papel de la escuela en el desarrollo integral del alumnado y del pensamiento crítico y social.

En otro orden de cosas, también son necesarios los apoyos económicos para la investigación social e innovación educativa que oriente y dinamice prácticas democráticas en todos los contextos educativos (administración, centro y aula). Es indispensable diseñar y desarrollar estrategias para el fomento de la participación e implicación de todos los agentes educativos (administración, docentes, familias y alumnado) en la toma de decisiones consensuadas. Ello significa que para la implementación y desarrollo de estas políticas es esencial el compromiso y la participación de todos los agentes educativos, pero también se necesitan incentivos para la participación social, acompañados de recursos materiales, humanos, económicos y formativos.

Para la transferencia de estas macropolíticas hacia las micropolíticas de centro y aulas se requieren directrices claras a corto, medio y largo plazo, pero también coherencia entre el diseño de las políticas estratégicas y el de las operativas de forma que guíen la implementación de las políticas y las prácticas educativas en los centros y aulas, además de estrategias de evaluación que permitan detectar deficiencias en los planteamientos y posibilidades de mejora de la calidad educativa.

Son muchos los desafíos a los que es necesario que las políticas educativas den respuestas para implementar y desarrollar la educación democrática en las escuelas públicas y para que las actuales escuelas democráticas privadas entren a formar parte de la red de escuelas públicas. A continuación, se concretan y ejemplifican algunos de estos desafíos y algunas estrategias que se pueden implementar en aras del desarrollo de las escuelas democráticas en el sistema escolar público.

1. Principales desafíos en la implementación de una escuela democrática

Entre los principales desafíos para la implementación de una escuela democrática desde los contextos macropolíticos internacionales, nacionales y locales (consejos, ministerios, consejerías, ayuntamientos, concejalías) y los contextos micropolíticos (centros educativos, aulas), se pueden destacar una serie de aspectos que vamos a analizar.

1.1. La mejora en la percepción del concepto democrático participativo y argumentado (sociedad)

En la actualidad, las tendencias sociales se entrelazan con un aumento de la individualidad y la competencia entre individuos. El impacto de la tecnología en la sociedad y las redes sociales ha sido uno de los principales promotores de un desarrollo narcisista del concepto del *yo* y de la *identidad del ser* más asociada al perfeccionamiento estético e impulso de lo individual.

Los valores de «lo democrático» requieren una vuelta hacia los beneficios del conjunto de la sociedad, entendiendo el «sujeto» como parte indiscutible de este conjunto y, a su vez, como ser agarrado, fijo o sometido a los valores y normas sociales y culturales estandarizadas.

Entender el sentido de permanencia del individuo en su comunidad o entorno fomenta a su vez la comprensión del sentido de conexión y necesaria mejora general de este conjunto o entorno social. Los valores democráticos pretenden fomentar la participación como medio en el que ese entorno (como, por ejemplo, el entorno escolar de un centro o una institución en específico) tome decisiones en conjunto para el avance, sin partir ni mediar en intereses particulares, sesgados o poco inclusivos de las decisiones unilaterales faltas de sensibilidad hacia los colectivos más perjudicados.

En este sentido, será indispensable considerar los derechos y los deberes de todas las personas sin que las decisiones tomadas en una aparente democracia generen situaciones de injusticia y vulneren el propio sentido y significado del constructo democrático. En términos de equilibrio, cualquier organización o espacio debe atender a los derechos y deberes de los sujetos sin que las normas de la institución u organización se interpongan o intercedan en la importancia de la obtención de una respuesta social, cultural y educativa de calidad.

1.2. La defensa del papel de la escuela en el entorno social, cultural y político (comunidad educativa)

La recuperación del sistema educativo como medio para la búsqueda del desarrollo integral del alumnado y como espacio principal para el fomento del pensamiento crítico y ético de los agentes educativos y de la comunidad asociada a ella debe entenderse como uno de los desafíos actuales más relevantes en la era actual.

El imperativo de que la escuela debe adaptarse a las tendencias y estándares sociales y cultura populares (no entendiéndose como el conjunto de valores idiosincráticos de una comunidad o entorno social) se interpone con el concepto de lo «educativo» cuando a lo que se refiere no es al valor de la calidad en el desa-

rollo integral de la persona, sino al fomento de las modas o tendencias populares pasajeras superfluas y estandarizadas.

La escuela debe disponer de la suficiente capacidad como para atender a los retos de una sociedad bastante digitalizada que requiere de continuo cambio y actualización, y, del mismo modo, ser en base y esencia lo suficientemente sólida como para no dejarse arrastrar por las normas y valores sociales decadentes propios de una sociedad de rendimiento, individualista, productivista y alineada con los planteamientos capitalistas de la soledad y autoexplotación (Han, 2016). No obstante, y del mismo modo, es importante no dejar tampoco de lado el propio sentido de la valiosa aportación que la comunidad puede ofrecer al centro y al incentivo en valores democráticos, cívicos y educativos en el alumnado (Bustos-Jiménez, 2011).

En otras palabras, el sistema educativo y las y los agentes relacionados deben ser sensibles a los cambios coherentes con una organización educativa con estructura flexible capaz de incentivar una cultura social y participativa asociada a la defensa de los valores democráticos. Este equilibrio y flexibilidad de las organizaciones educativas con su comunidad permitirán afrontar los desafíos actuales y mantener aquellos otros aspectos del sentido de la escuela para el desarrollo ético, crítico y activo de los miembros pertenecientes a una comunidad.

1.3. El fomento de los valores democráticos en los centros educativos (centro)

En los centros educativos se requiere fomentar espacios para la participación del alumnado, profesorado y familias como medio para un incentivo democrático sólido, real, sostenible y perdurable en el tiempo. Es el reto de las instituciones educativas, la formación de personas activas y críticas capaces de mantener el cuestionamiento en un momento social que parece más propenso a la constante emisión de respuestas impulsivas y urgentes. El fomento de los valores democráticos, igual que otros aspectos propios del desarrollo integral del ser, requiere cierto sosiego, una «desaceleración» de las dinámicas de las últimas décadas.

Esta necesidad de «lentitud» para los procesos democráticos nacidos de la reflexión e involucración requiere incentivar una conciencia hacia el interés en temáticas sociales y políticas del alumnado, familias y profesorado. La involucración activa por los asuntos que *les son propios* es el comienzo de la consciencia colectiva-participativa en el entorno social del centro. La importancia de conocer el entorno y los asuntos políticos y sociales que a este atañen será el primer paso para la necesaria involucración política y democrática en espacios educativos.

Este planteamiento hacia lo *democrático* no debe reservarse para algunas decisiones en específico (convenientemente o no) seleccionadas, sino que, en cambio, debe ser el principal planteamiento hacia el impulso de estrategias educativas en el contexto del centro y, en específico, del aula que tengan en consideración una toma de decisiones reflexiva, comprometida y compartida.

La búsqueda de espacios (en tiempo y forma) reales para el planteamiento y rumbo de las directrices en entidades de las propias organizaciones educativas supone un esfuerzo diario en las relaciones cotidianas forjadas a lo largo del tiempo. La relevancia del respeto por lo público y del conocimiento en términos de *cuidado de uno mismo, del otro y de lo común* en los espacios del centro permitirá identificar ambiente y generar cultura democrática contextualizada con las idiosincrasias propias del centro en su entorno. Según recoge Bolívar, la democracia, como exponía Dewey, tiene más que ver con una forma de gobierno, un modo de vida, de relación y del *cómo*. Esto amplía el entendimiento de la construcción democrática más allá de unos contenidos concretos en currículum y más amplio de lo que atañe solo a los centros escolares (Bolívar-Botía, 2002).

1.4. El incentivo de las prácticas didácticas abiertas, activas y críticas como forma de desarrollo integral y democrático (aula)

Las dinámicas en las aulas deben incentivar principios educativos y didácticos hacia la cooperación, colaboración y coordinación entre compañeros y compañeras. Aceptar las diferencias y

las distinciones tanto personales como de opinión posibilitará que se generen reflexiones individuales y se expresen opiniones compartidas capaces de dirigirse a la justicia, la equidad, la ética y la inclusión. Las políticas educativas bajo los principios democráticos deberán atender un currículum tanto a escala general como incentivar prácticas educativas orientadas hacia el valor de lo democrático. Es también práctica democrática las acciones de transparencia necesarias tanto en la gestión política como en las prácticas educativas desde lo que se dice *hacer o ser* con lo que al final termina *haciéndose o siendo*.

El currículum educativo debe incentivar los planteamientos pedagógicos hacia una participación activa, real y crítica. La capacidad crítica y creativa es esencial como parte de la construcción democrática, pues permite la búsqueda de alternativas a problemas sociales (Santisteban Fernández y Pagès Blanch, 2007). Por ello, es también un desafío el hecho de generar planteamientos didácticos y educativos en el aula que permitan las diferencias y desarrollen aspectos integrales del actual alumnado y, en un futuro, del sujeto ciudadano conocedor y consciente de cuánto acontece y sucede en el propio entorno en el que habita.

2. Estrategias para la superación de los desafíos en la escuela democrática

Los retos sociales y educativos encontrados en la actualidad para la defensa de los valores democráticos deben considerar los cambios sociales, temporales y la motivación de las distintas generaciones presentes en una organización escolar. Profesorado, alumnado y familias son agentes claves en una institución educativa; relevantes y capaces de aportar y compartir su propia visión para el beneficio de la comunidad educativa. No considerar a las familias o al alumnado como agentes claves en estos procesos de cambio de un centro escolar atiende no solo a una forma reduccionista y equivocada de los sucesos que perviven y conviven en un centro escolar, sino que es una forma de exclusión antidemocrática en una institución que debe atender al encuentro, com-

promiso y consideración de todos los *sujetos* del entorno de la institución educativa (Arendt, 2018; Sosa-Alonso *et al.*, 2023).

Las estrategias para superar y afrontar los desafíos en la escuela democrática exigen considerar a todas las partes involucradas e interesadas, ya sea pudiendo formar parte activa del compromiso público democrático de la cultura colaborativa, ya sea asumiendo esta función en diferentes grados según las posibilidades de cada persona dentro de la comunidad. Considerando estas cuestiones, se sopesan las siguientes estrategias educativas y didácticas que pueden emplearse en un centro escolar para el fomento de una política institucional organizada y estructurada para el desarrollo democrático:

1. Fomentar el compromiso hacia una educación de calidad materializada en proyectos educativos constituidos que aboguen por el incentivo de los valores de lo público y la riqueza de los aspectos pedagógicos participativos y colaborativos.
2. Elaborar estrategias definidas para el desarrollo de competencias y capacidades para ser y formar parte de la sociedad, atribuyendo y aumentando el sentimiento de pertenencia y compromiso social reflexivo.
3. Localizar el centro educativo en el contexto social e impulsar estrategias culturales y educativas de red para que este se involucre y participe en las actividades, servicios, necesidades y sucesos de importancia cultural y social con el resto del entorno.
4. Invitar a la totalidad del profesorado, alumnado y familias a la participación e involucrarlos, materializando distintos momentos y espacios de acción educativa y social de la comunidad educativa para la reflexión, la escucha y el debate desde el inicio en compromiso hasta la justicia y equidad.
5. Generar un ambiente de seguridad y confianza en el respeto entre los distintos miembros que incentiven el aprendizaje mutuo y la cooperación en la comunidad educativa.
6. Implementar la conciencia de la investigación-acción participativa entre el profesorado para la mejora de las propuestas sobre la educación democrática que desemboquen en una evaluación y retroalimentación formativa y de utilidad.

3. Factores y elementos en materia de política educativa para la educación democrática

Las políticas educativas definen el modelo educativo y la estructura del sistema escolar al proporcionar un marco en el que se presentan estrategias para el diseño e integración de los procesos de cambio e innovación. La materialización y la identificación de estas políticas permiten definir estrategias que puedan facilitar la transferencia de estas experiencias educativas y seguir estableciendo modelos educativos de la educación pública para el reconocimiento de las escuelas democráticas en el sistema escolar público.

Como hemos indicado en la guía elaborada a partir del proyecto «DESC – Educación Democrática en las Escuelas, la estrategia más coherente es la elaboración y diseño de una propuesta educativa para la innovación que pueda ser presentada a las instituciones públicas en particular y a los organismos e instituciones educativas como ministerios y consejerías de educación en general. Esta importante materialización del sentido y significado de la escuela democrática que, como hemos indicado al principio de este escrito, adquiere matices bastante ambiguos y con fuerte carácter contextual podrá impactar en las políticas institucionales educativas generadas en los contextos macropolíticos y en las prácticas.

Con este planteamiento, se debe materializar una propuesta de innovación educativa consensuada (y, manteniendo la coherencia con el propio sentido de la propuesta, también democrática) que tenga en consideración los distintos niveles de macropolítica y micropolítica. Consolidar una propuesta de este tipo, es indiscutible, pasa por establecer líneas considerando los distintos factores de las políticas educativas en los sistemas escolares.

A continuación, adjuntamos una propuesta (ver tabla 1) que puede servir como instrumento de reflexión para la consolidación de esta continuada marcha hacia la innovación y extensión de la educación democrática.

Tabla 1. Instrumento para la propuesta en política educativa.

Dimensiones de las políticas educativas	Indicadores	Reflexión: Interrogantes
1. Las razones sociales (políticas, económicas y educativas) de la necesidad del cambio	<ul style="list-style-type: none">• Explicar y difundir la relevancia de los cambios que se necesitan, las razones de dichas necesidades y los efectos socioeducativos que van a tener	<ul style="list-style-type: none">• ¿Cuáles son las características del modelo educativo de las escuelas democráticas? ¿Por qué son importantes? ¿Qué logros educativos se pueden alcanzar? ¿Cuáles son los beneficios? ¿Qué beneficios aportaría a la sociedad la integración del modelo educativo de las escuelas democráticas en los sistemas educativos públicos de los distintos países?
2. Reformas, cambios e innovación del currículo prescrito 2.1. Macropolíticas educativas (ministerios, consejerías de educación...) 2.2. Micropolíticas (centros y aulas)	<ul style="list-style-type: none">• Diseño del currículo prescrito (macropolíticas)• Diseño del currículo del centro educativo (micropolíticas)	<ul style="list-style-type: none">• ¿Qué es necesario cambiar y cómo hacerlo?• ¿De qué elementos curriculares establecidos podemos partir para elaborar el proyecto de innovación sobre educación democrática?• ¿Cuáles son los principios educativos, competencias, objetivos, principios metodológicos y de evaluación del currículo diseñado por las instituciones macropolíticas que están alineados con el modelo de escuela democrática?• ¿Qué principios educativos, competencias, objetivos, principios metodológicos y de evaluación deben recogerse en el currículo de las escuelas democráticas? ¿Pueden los agentes educativos (docentes, familias y estudiantes) tomar decisiones sobre el qué y el cómo enseñar y aprender? ¿Qué agentes pueden tomar este tipo de decisiones?
3. La dinamización e impulso de los procesos de cambio, innovación y mejora de la educación: Convocatorias de proyectos de innovación por parte de las instituciones macropolíticas y participación de los centros en proyectos de innovación educativa	<ul style="list-style-type: none">• Apoyo y asesoramiento a los centros educativos y profesorado• Programas de innovación educativa (macropolíticas)• Proyectos de innovación en centro educativo	<ul style="list-style-type: none">• ¿Qué macropolíticas se utilizan para dinamizar e implementar los cambios y las mejoras de la educación escolar? ¿Qué estrategias existen de apoyo y asesoramiento a los centros educativos y profesorado? ¿Existen programas institucionales de innovación educativa? ¿Sobre qué temáticas? ¿En qué condiciones de participación? ¿Cómo participan los centros educativos y los distintos agentes educativos?

Dimensiones de las políticas educativas	Indicadores	Reflexión: Interrogantes
		<ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué elementos podemos partir para presentar y difundir el modelo de escuelas democráticas como un proyecto de cambio e innovación para la mejora de la educación? • ¿Qué características y elementos se precisan y no se contemplan?
4. La organización y participación en la gestión de los centros educativos	<ul style="list-style-type: none"> • Los centros educativos como instituciones socioeducativas • La autonomía de los centros educativos • Los órganos de gobierno • Modelo organizativo de los centros educativos • Modelo de liderazgo • Relación familia-escuela 	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomía de centros: ¿Con qué nivel de autonomía cuentan los centros educativos? ¿Tienen los centros educativos suficiente autonomía para la toma de decisiones organizativas y curriculares? • ¿Qué nivel de autonomía es necesario para poder desarrollar el proyecto de innovación sobre educación democrática? • Estructura organizativa: ¿Cuál es la estructura organizativa de los centros educativos que se define desde los niveles macropolíticos? ¿Con qué órganos de gestión cuentan los centros educativos? ¿Cómo se toman decisiones? ¿Qué deciden cada uno de los agentes educativos: docentes, administraciones locales, ¿personal de administración, familias y alumnado? • ¿Podemos partir de los órganos y estrategias para la toma de decisiones que existen en los centros educativos? • ¿Qué modelo de organización es necesario para desarrollar el proyecto de innovación sobre educación democrática? • Liderazgo de centro: ¿Qué tipo de liderazgo se suele desarrollar en los centros educativos que pertenecen a la red de escuelas públicas? ¿Podemos partir del liderazgo que se desarrolla en las escuelas? ¿Qué tipo de liderazgo es necesario para desarrollar el proyecto de innovación sobre educación democrática?

Dimensiones de las políticas educativas	Indicadores	Reflexión: Interrogantes
5. Formación docente inicial y permanente:	<ul style="list-style-type: none"> • Los docentes como agentes sociales • Los docentes como sujetos críticos y reflexivos. Los docentes como agentes del cambio e innovación • La formación inicial del docente • La formación permanente o desarrollo profesional docente 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué relación se establece entre la escuela y la familia en las escuelas de la red pública? ¿Podemos partir de la relación familia-escuela que se está desarrollando en las escuelas? ¿Qué relación es necesaria con las familias en una escuela democrática?
		<ul style="list-style-type: none"> • Competencias: ¿Cuáles son las competencias que se establecen en las políticas institucionales educativas para el desarrollo profesional docente? • ¿De cuáles de estas competencias podemos partir? • ¿Qué competencias son necesarias para que los docentes puedan integrarse y desarrollar los principios educativos de un proyecto de innovación sobre educación democrática? • Formación inicial del docente: ¿Cómo y en qué se debe formar al docente? ¿Quién/es? ¿Dónde? ¿Qué elementos de los establecidos por las políticas institucionales de la educación superior para la formación inicial del profesorado son útiles para la formación inicial del docente de una escuela democrática? • ¿Qué formación inicial debe tener un docente para comprender los principios de la escuela democrática? • Formación permanente del docente: ¿Formación en la acción educativa del centro y del aula? ¿Formación por expertos/as en las disciplinas de sociología, psicología y pedagogía? ¿Estrategias formativas: cursos, talleres, conferencias o formación en el centro y las aulas? • ¿Qué elementos y características de la formación permanente establecidos por las políticas institucionales para la educación escolar son útiles para la formación permanente del docente de las escuelas democráticas? ¿Qué modelo de formación permanente del profesorado debe desarrollarse en una escuela democrática?

Dimensiones de las políticas educativas	Indicadores	Reflexión: Interrogantes
6. Evaluación del impacto de las propuestas de cambio e innovación para la mejora de la educación.	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos y procesos educativos que se deben evaluar 	<ul style="list-style-type: none"> • Relación formación inicial y permanente: ¿Qué vinculación debe existir entre la formación inicial y la permanente del profesorado para facilitar la apropiación y el desarrollo de los principios educativos de la escuela democrática? • Vías de acceso a la profesión docente: ¿Las formas de acceso del profesorado a las escuelas públicas son válidas para el desarrollo del modelo de la educación democrática? ¿Qué vías de acceso a la práctica docente son necesarias para desarrollar el proyecto de innovación sobre educación democrática?
		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué se va a evaluar? ¿De qué elementos educativos se dispone de información sobre el proceso y los resultados? ¿Cuáles son los elementos que caracterizan el modelo educativo de las escuelas democráticas sobre los que se dispone de evidencias para mostrar las mejoras en la educación? • Instrumentos de evaluación: ¿Qué instrumentos se han utilizado o se deben utilizar para recabar información sobre el progreso en la mejora educativa? ¿Qué instrumentos se han utilizado en las escuelas democráticas para evidenciar las fortalezas y debilidades del modelo educativo que las define? • Evaluación interna o externa: ¿Qué agentes educativos deben evaluar el proceso educativo diseñado y desarrollado en los proyectos de innovación educativa? ¿El proyecto de innovación debe ser objeto de evaluaciones internas y externas? ¿Quién/es han evaluado y evalúan los procesos y logros en la práctica educativa de las escuelas democráticas?

Dimensiones de las políticas educativas	Indicadores	Reflexión: Interrogantes
7. Financiación económica	<ul style="list-style-type: none"> • Instituciones participantes • Naturaleza de la financiación • Agentes de financiación 	<ul style="list-style-type: none"> • Instituciones participantes: ¿Qué instituciones participan en la financiación de los centros educativos? ¿Las instituciones de financiación de las escuelas públicas son válidas para las escuelas democráticas? ¿Qué instituciones son necesarias para la financiación de la implementación y desarrollo de un proyecto de innovación sobre educación democrática? • Naturaleza de financiación: ¿De qué naturaleza es la financiación: fondos públicos (ministerios de educación, consejerías de educación, administraciones locales), fondos privados (centros educativos privados, familias), fondos sociales (otras instituciones sociales)? ¿Qué tipo de financiación precisa una escuela democrática? ¿Pueden ser las mismas que las de las escuelas públicas? • Decisiones entre agentes de financiación: ¿Qué agentes educativos u órgano de gestión de los centros educativos deciden sobre el uso de las financiaciones? ¿Se informa sobre las decisiones sobre cómo y en qué se va a distribuir la financiación recibida y por qué y cómo se va a proceder? ¿El modelo de gestión económica de las escuelas públicas es válido en las escuelas democráticas? ¿Quiénes deben gestionar y decidir la distribución de la financiación en una escuela democrática? ¿Quién/es deben controlar los presupuestos, gastos e inversiones realizadas?

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

El instrumento que acaba de presentarse pretende servir para la reflexión de una política educativa hacia los valores democráticos. Es conveniente indicar que el objetivo de este instrumento

no es cerrar los factores o estrategias necesarias en el seno de una propuesta política. Al contrario, este instrumento se considera una herramienta propia abierta y susceptible de ser mejorada. Desde el punto de vista de los principios democráticos, un instrumento de este calibre debe ser un punto de partida para definir y consolidar los aspectos esenciales para el establecimiento de estas estrategias políticas que presenten modelos de los cuales partir para el continuo trabajo hacia la educación democrática.

Una propuesta consolidada como la que se podría obtener tras la respuesta a cada uno de estos interrogantes podría ser presentada como proyecto de innovación en instituciones públicas y organismos educativos. Sin embargo, manteniendo la coherencia con lo especificado en estas líneas, la respuesta a estos interrogantes debe surgir del diálogo entre distintos sectores y desde el enriquecimiento del compromiso y colaboración entre los diferentes agentes educativos tales como responsables políticos, equipos de dirección evaluación y asesoramiento, profesorado especialista en educación democrática de distintos niveles y áreas, profesionales en pedagogía y educación, así como familias y alumnado.

Como se ha indicado, una propuesta formalizada de la educación democrática entendida desde el valor contextual y considerando la política educativa gobernante en cada país deberá sostenerse con las suficientes razones políticas, económicas y educativas que la amparan y justifican, estrategias para partir de los elementos curriculares con el objetivo de mantener aquellos aspectos indispensables y las propuestas de modelos metodológicos y educativos de mejora y cambio, así como estructurales y organizativos de los centros educativos y de las realidades de aula, atendiendo a la formación inicial y permanente, la financiación y dotación de recursos y con el establecimiento de las suficientes sosegadas estrategias para asegurar la calidad en el diseño, validación y evaluación de las propuestas educativas.

El currículum y los modelos pedagógicos en las escuelas democráticas

MARÍA INMACULADA FERNÁNDEZ ESTEBAN
AINOA ESCRIBANO MIRALLES

Introducción

Las aulas democráticas serán únicas. Cada aula diferirá en atributos importantes, pero una educación democrática también compartirá algunos valores, principios y cultura de importancia crítica. Para inventar la democracia debe comprender parte del pensamiento y la historia que desarrollaron esos valores. (Knight, 2001)

Es conocida y compleja la definición de currículum educativo como conjunto orquestado de competencias, saberes, fines, objetivos y metodologías, todo ello basado en las fuentes que lo definen. No obstante, en este capítulo proponemos las características que, desde los enfoques de distintos autores, dan forma al currículum democrático.

En primer lugar, se establece la relación entre el currículum y la democracia o qué tipo de currículum es determinante para promover la cultura democrática. Las sociedades democráticas necesitan formar a una ciudadanía participativa, tolerante y respetuosa con las personas con quienes conviven y competente para ser capaz de adaptarse a los cambios sin que esto implique verse desfavorecida. En definitiva, se trata de la función socializadora del currículum en la manera de incluir a todas las perso-

nas en el proceso educativo y socializador, de ejercer la justicia social en tanto que la educación tiene en consideración todas las características individuales, incluyendo aquellas que le suponen una desventaja con respecto al resto y como consecuencia de las anteriores, la equidad como aspecto compensador para favorecer las mismas oportunidades y derechos.

En este capítulo se muestran las percepciones del profesorado de escuelas públicas y democráticas sobre las características por las que se debe identificar un currículum en las escuelas democráticas. Otro aspecto relevante, en cuanto al desarrollo y diseño curricular, es el grado de autonomía de los centros en lo relativo a la toma de decisiones y el papel de las familias en el mismo proceso desde el punto de vista del profesorado participante en el proyecto DESC.

1. El currículum en las escuelas democráticas

El conjunto de los objetivos, saberes, metodologías, fines, competencias, así como la manera de articularlos constituye el mecanismo estructural del currículum de cada etapa educativa. En sí mismo, el currículum tiene un fin que es garantizar la formación común, válida para el desarrollo social de los individuos, en función de sus características personales y adaptándose a las condiciones que ofrece el contexto. La base del currículum está determinada por la fuente pedagógica, psicológica, epistemológica y sociológica. Partiendo de la consideración de que estas fuentes son dinámicas en su inherencia, el currículum también lo es, del mismo modo que lo son sus componentes.

La concepción de un currículum democrático se circunscribe a lo que podemos llamar «una cultura democrática en las instituciones educativas», es decir, en las escuelas democráticas. Por lo tanto, hablar de escuelas democráticas implica la aceptación de un elemento curricular de estas características. Según Gimeno-Sacristán (2010), el currículum tiene un contenido cultural que las instituciones educativas, la escuela, tratan de difundir entre quienes las frecuentan, así como los efectos que ese contenido

provoque entre sus receptores. Por lo tanto, no hay una institución educativa que carezca de «contenidos» culturales, descomprometida y descontextualizada y, en este sentido, el currículum es la expresión y la concreción del plan cultural que la institución escolar transmite.

La relación que existe entre el currículum y la democracia es la proporcionada por las políticas educativas que definen los objetivos, fines y enfoques pedagógicos que se reflejan en el currículum. Así, la democracia utilizará la escuela para hacer publicidad de la democracia (Fernández-Enguita, 2010). Entendiendo que, para promover actitudes afines a la cultura democrática entre la ciudadanía, el currículum es considerado como la ordenación coherente de conceptos, fines, metodologías y principios que tiene como objetivo educar a ciudadanos y ciudadanas democráticas en los principios de equidad, solidaridad y la cultura de paz. Estos rasgos, además, forman parte de la cultura de valores de la sociedad democrática.

El consenso sobre la determinación de los contenidos, fines, metodología y demás componentes que forman parte de la política educativa en el marco de la educación democrática implica que las características culturales y en este caso basadas en la democracia son de responsabilidad compartida en su elección, diseño y puesta en marcha por los agentes sociales que intervienen en la política educativa. Por lo tanto, cualquier currículum, desde este enfoque, debe partir de la implicación de los agentes.

El currículum en el contexto de la escuela democrática comprende también la función democratizadora de las personas que participan en el proceso educativo; esto implica la participación en los procesos escolares y en el tejido del sistema de relaciones para la toma de decisiones y el ejercicio de derechos y obligaciones. Lo que está claro es que la democracia se aprende y se manifiesta mediante la experiencia, la costumbre y la práctica de los valores explícitos que el currículum propone.

Se trata de adoptar fines democráticos en la escuela, empleando medios democráticos para alcanzarlos y al final promover actitudes democráticas en la ciudadanía. De esta idea se extrae que la educación democrática es un proceso integrado y dinámico.

Integrado porque implica la acción en las aulas, a las escuelas y a la comunidad, con el fin último de repercutir en la sociedad. Dinámico porque la democracia se construye y se reinventa, del mismo modo que lo hacen las instituciones que forman parte de los Estados, la ciudadanía y el sistema de gobernanza (Martínez *et al.*, 2023).

2. Características del currículum democrático

En este apartado trataremos de analizar las características que debe tener el currículum democrático, partiendo de la aportación de distintos autores y contextualizado en la sociedad europea del siglo XXI. Según la Comisión Europea (2010), la educación para la ciudadanía democrática debe aportar al alumnado conocimientos, competencias y comprensión, así como desarrollar actitudes que ayuden a ejercer y defender sus derechos y también sus responsabilidades democráticas en la sociedad, y que sean capaces de apreciar la diversidad ocupando un papel activo en la vida democrática, con el fin de promover y proteger la democracia y el Estado de derecho.

Esta generalidad sobre la función de la educación democrática reconoce tres funciones de la educación y el papel de los individuos para la defensa y constitución de la ciudadanía en los Estados democráticos. La primera hace referencia al educando y a la toma de conciencia de sus derechos, pero también de sus responsabilidades como ciudadano. En segundo lugar, la función de reconocimiento del contexto y su diversidad, asociando la democracia al valor intercultural de la tolerancia y respeto hacia todas las culturas. Por último, la función defensora del Estado de derecho y la consolidación mediante la defensa de los valores democráticos. En la descripción del currículum democrático que exponemos, se tendrán en cuenta las aportaciones de otros autores según estas tres funciones, así como en la reflexión propia sobre las características.

Según Guarro-Pallás (2002), el currículum democrático debe ser común, cooperativo, útil, inclusivo, práctico, realizable, re-

flexivo/crítico, moral, planificado y coherente. En cuanto a estas características, quizás la que más controversia ofrece sea la de currículum común, por interpretar, por un lado, que el currículum democrático es exclusivo ofreciendo un planteamiento alternativo al prescrito o común, o por que se aplique sin diferenciación en función de los agentes o contexto. No obstante, el currículum común, adoptando la propuesta de este autor, hace referencia a aquel que promueve aprendizajes equivalentes en cuanto al valor cultural, permite interacciones diferentes, por diversidad de alumnado, con resultados de aprendizaje de la misma calidad. El fin último es un proyecto educativo que favorece la cohesión social, puesto que compartir principios culturales comunes, con independencia de las características personales atribuidas por género, etnia o cualquier otra, es el comienzo para la construcción de una sociedad conocedora y reconocedora de todas las culturas que la constituyen, permitiendo el respeto, la tolerancia y promoviendo la cultura de paz entre la ciudadanía y, sobre todo, ofreciendo las mismas oportunidades de aprendizaje y desarrollo.

La utilidad del currículum, otra de las características, así como la inclusión parten del mismo principio de lo «común». Desde el reconocimiento de todas las personas, con sus características propias y la interacción entre ellas, surge el concepto de inclusión y por ello el currículum será útil para todo el alumnado. Estas características, que están relacionadas con el principio de educación democrática, hacen que el currículum surja de la necesidad de reconocer todas las culturas en una misma sociedad, sin que eso signifique homogeneizar o hegemonizar una única cultura, lo que implica una profunda reflexión sobre el papel de la educación en la comunidad, valorando su diversidad y promoviendo los valores democráticos en las sociedades contemporáneas.

Knight (2001) propone como características de la educación democrática la autoridad, la inclusión, la concreción del conocimiento, la definición y disponibilidad de derechos, la participación en la toma de decisiones y la integración, añadiendo además que todo ello se debe desenvolver en un entorno de aprendizaje

óptimo para todo el alumnado y que se ajuste a sus necesidades y peculiaridades.

Los aspectos controvertidos de la caracterización que aporta Knight (2001) son los referentes a la autoridad, porque pueden interpretarse en el sentido extremo de negación de la voluntad de los educandos. Sin embargo, la autoridad democrática que aporta este autor hace referencia a la necesidad de la negociación y la persuasión, sin que represente imposición o pérdida de la libertad en las decisiones. Añade el valor del liderazgo democrático que deben ejercer las personas adultas y que se erige como un componente fundamental, ya que la educación democrática avanza en la medida en que el profesorado invita al alumnado a presentar ideas defendibles frente a otros supuestos que no son los propios, y para ello es necesario un liderazgo comprensivo y con un amplio componente en la capacidad de negociación.

La autoridad, en estos términos, implica la lucha contra la desigualdad y la opresión presentes en las escuelas y para poner a prueba la oposición y contienda, confrontada a ello es necesaria la equidad y la competencia como valores de la autoridad. La sociedad global y democrática, inclusiva y respetuosa se caracteriza por la legitimidad de la autoridad capaz de desafiar el trato diferenciado y la opresión, y para ello utiliza la persuasión, la negociación y el consenso aplicado con el liderazgo. El profesorado, en su formación, debe adquirir las habilidades necesarias para el ejercicio de la autoridad legítima en el aula.

Una característica compartida con otros autores (Ainscow, 2001; Guarro, 2016) es la inclusión en contraposición a la exclusividad y la educación jerárquica. Por un lado, la exclusividad se representa mediante patrones sociales basados en la estructuración de las familias y sus empleos, la elección de la escolarización, la etnia, el género o todo aquello que no representa la convencionalidad. Por otra parte, la jerarquía establece agrupación según capacidades, selección de materias y composición de las aulas, así como las expectativas diferenciadas del profesorado hacia sus alumnas y alumnos. En contraposición a estos dos razonamientos contrapuestos al currículum inclusivo, encontramos el modelo del diseño universal de aprendizaje (DUA) que

la LOMLOE propone como un principio que garantiza los derechos de la infancia, facilitando los apoyos que requiera, proporcionando al alumnado múltiples medios de representación, acción y expresión y de formas de implicación en la información que se le presenta (BOE, 2020), y supone el ejercicio de la garantía de la inclusión en el sistema educativo.

Según Márquez-Ordóñez (2022), el DUA es una visión de conjunto de todo lo que implica reducir barreras para el acceso del alumnado al currículum, en todos sus elementos y aplicando cualquier metodología, con el objetivo de que se desarrolle de manera integral. Esta visión del currículum inclusivo ofrece estrategias basadas en la transversalidad, entendida como la articulación equitativa de las competencias del currículum, de manera que todas ellas sean igual de importantes y contribuyan al desarrollo integral del alumnado. También implica la libertad en el diseño de situaciones de aprendizaje abiertas, basadas en la experimentación y vivencia del aprendizaje con el fin de adquirir la competencia específica. La libertad hace referencia a la posibilidad de que el profesorado diseñe y emplee los materiales, articule los saberes y criterios de evaluación, lo que permite una enseñanza multinivel en consonancia con los distintos ritmos de aprendizaje y abierta a la participación del alumnado.

Otra contribución importante es la apertura en cuanto a la definición de los elementos curriculares y su articulación, sobre todo basada en el límite del carácter totalitario de los contenidos. Por último, la flexibilidad que defiende el DUA en el currículum inclusivo posibilita que las programaciones se ajusten a los intereses del alumnado, su motivación y ritmo en el aprendizaje. Además, facilita que el alumnado sepa con anticipación lo que se va a trabajar porque el diseño didáctico permite, mediante la coherencia en el proceso, conocer las actividades que van a llevar a cabo, añadiendo además la participación en la configuración de estas, aspecto que está muy relacionado con el principio de compromiso.

La concreción del conocimiento es otra característica destacada. Pero ¿cuáles son los conocimientos relevantes desde el punto de vista de la educación democrática? Partiendo de la premisa de

que el saber es desarrollado y aplicado por todas las personas como un bien público, el conocimiento, según Knight, debe cumplir cuatro objetivos:

- a) Preparar a la ciudadanía para una sociedad democrática informada, responsable e implicada.
- b) Favorecer la participación en la esfera económica de la comunidad.
- c) Educar para la participación significativa en la cultura democrática.
- d) Implicar a los ciudadanos en la responsabilidad como miembros activos de la comunidad en todos sus ámbitos: familiar, social, cultural y laboral.

Es importante señalar que hemos tratado del conocimiento como un todo que integra saberes actitudinales, epistemológicos y procedimentales. La selección del conocimiento, volviendo a la idea del currículum integrado, debe favorecer la adquisición de competencias para la vida en la sociedad del siglo XXI, que, sin obviar el contenido, promueve los saberes actitudinales y procedimentales en la misma medida: aprender a ser, aprender a hacer y aprender a aprender. No obstante, en ningún caso el contenido es el eje vertebrador en torno al que gira el diseño curricular, tampoco lo son los objetivos, ni la enseñanza ni el profesorado; en el currículum democrático, la articulación de los elementos que lo integran tiene en el centro la consideración del aprendiz y su función.

El reconocimiento de derechos individuales es el fundamento de las sociedades democráticas; por lo tanto, también es aplicable en la escuela. Partamos del hecho de que la normativa educativa que recoge la concreción del currículum en nuestro país incluye el enfoque de derechos de la infancia, según establece la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas de 1989. En el orden nacional, la Constitución española, en su artículo 27, reconoce el derecho a la educación y la garantía del pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y li-

bertades fundamentales. De modo implícito se recogen los principios de obligatoriedad del Estado para garantizar la educación para todas las personas y el principio de compensación de las dificultades para el acceso a la educación y al currículum, con independencia de los motivos que originen dicha dificultad.

Tratar de derechos implica el reconocimiento de los derechos propios y de las demás personas, que no tienen por qué estar enfrentados con los propios, pero se deben estimar. En educación, los derechos del alumnado deben considerarse, por un lado, como una cuestión curricular y, por otro, como una cuestión organizativa. En cualquier caso, deben ser previamente establecidos y explícitos para definir la relación entre la escuela/profesorado y el alumnado, favorecer la participación en el conocimiento que se va a adquirir y reconocer la importancia del ejercicio de los derechos de participación en la propia escuela y, de igual modo, en la sociedad.

Asimismo, se deben establecer entornos favorables para el aprendizaje dentro del propio entorno que favorezcan el aprendizaje próximo, significativo y en el que el alumnado demuestre sus competencias en el ámbito escolar y fuera de él. Para ello deben promoverse aprendizajes útiles y creativos.

Para Feito (2009), las escuelas democráticas deben tener tres características básicas: la primera es que la educación obligatoria debe garantizar no solo la promoción, sino el éxito de todo el alumnado, sin que eso implique rebajar los niveles de los aprendizajes esperados. Además, apela a la necesidad de incluirlo sobre todo en la educación primaria.

En segundo lugar, la escuela debe centrarse en la persona que aprende, de manera que sea capaz de encontrar la motivación y el interés necesarios para preguntarse sobre todo aquello que la rodea, fomentar la capacidad crítica y la disposición para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida. Para ello, es necesario centrarse en las inquietudes y conocimientos previos de los niños y las niñas, escucharlos y partir de sus intereses de aprendizaje y su experiencia.

La tercera cuestión hace referencia a la importancia de fomentar la participación del profesorado, alumnado y familias en el

control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos y que la colaboración suponga algo más que su voz en el consejo escolar. Se trata de reflexionar sobre aspectos que afectan de forma directa al alumnado y analizarlos, como la organización de los tiempos y el espacio del centro o el desarrollo curricular.

3. La justicia curricular y su relación con la educación democrática

La justicia, como valor consustancial a la democracia, debe formar parte, por ende, de los sistemas educativos democráticos y de las escuelas democráticas (Guarro-Pallás, 2016; Torres-Santomé, 2012).

Avanzar hacia modelos que surgen de la reflexión y en los que los métodos, saberes, sistemas de evaluación y los aprendizajes esperados, elementos fundamentales de los currículos, están centrados en el aprendizaje competencial, la inclusión del alumnado y su participación supone considerar que el modelo resultante atiende a las necesidades del alumnado y también a las de la sociedad, ya que les hace corresponsables de un proyecto amplio que implica construir un mundo mejor, más justo, solidario y democrático. El referente es la consideración de que la educación es un bien social y, por lo tanto, el sistema educativo en debate, así como el currículo, debe estar al servicio de la sociedad en cuanto a los principios democráticos que la forman.

Hablar de justicia curricular supone considerar las necesidades del presente en las sociedades democráticas para, a partir de ellas, reflexionar sobre qué saberes, desde distintas disciplinas, y qué propuestas de enseñanza destinadas a promover determinados aprendizajes sirven para educar y preparar para la vida a las futuras generaciones, con especial consideración a aquel alumnado más desfavorecido por cuestiones personales, sociales, económicas o de su desarrollo. La educación debe ser un instrumento que sensibilice al alumnado acerca de las dificultades con el objetivo de que se conviertan en personas capaces de promover la justicia en su entorno y en la escuela, comprometidos con la

sociedad y el reconocimiento de las distintas culturas que la forman. De esta manera se convierten en agentes de cambio en el presente y en el futuro. En este sentido, una garantía de éxito educativo es que el alumnado no renuncie a su identidad cultural, sino que el profesorado sepa interpretar la diversidad como un activo del que partir para la construcción de nuevos conocimientos (Torres-Santomé, 2012).

El discurso de equidad en el ámbito educativo supone que algunas desigualdades deben reconocerse y tenerse en cuenta. El hecho de considerar y tratar a todo el alumnado por igual puede resultar desigual para aquellos que se encuentren en situación desfavorable; por lo tanto, es preciso ir más allá y la equidad fomenta la puesta en valor de la sensibilidad hacia las personas más desfavorecidas que, de manera puntual o no, requieran de un trato «desigual» para restablecer el equilibrio con respecto a los que no sufren la desventaja. Por lo tanto, la equidad en educación gira en torno a la cuestión de la justicia educativa, en el modo de resolver la situación de las personas que más lo necesitan, en una redistribución proporcional a las necesidades.

En el triángulo de la justificación del currículum y la educación democrática, se encuentran los principios de igualdad, entendidos como un modo simple de reconocimiento de derechos y su distribución igualitaria para todas las personas. Un paso más avanzado es la equidad, que pretende hacer una distribución equitativa en función de las necesidades, de manera que se vean compensadas las dificultades del alumnado. En este sentido, la universalización de la educación estaría unida al paradigma de la igualdad, mientras que asegurar el éxito educativo, sin que eso implique bajar el nivel, se asocia al modelo de equidad en la educación (Bolívar-Botía, 2012). En el otro vértice se encuentra la justicia, que es el fin último de la aplicación de los dos anteriores. En las sociedades democráticas, la justicia social representa la construcción del sistema educativo, entre otros, porque representa la igualdad en su acceso y la equidad en su distribución. Aunque la educación es un bien social que tiene sus peculiaridades en lo que a distribución se refiere, porque no es fácilmente medible y contrastable, no por ello se debe renunciar a su mejora permanente (Guarro-Pallás, 2016).

Una institución escolar democrática y comprometida con la justicia curricular obliga también a que la tarea docente se rija de forma activa y reflexiva por principios éticos como la integridad e imparcialidad intelectual, el respeto, la humildad, la tolerancia, la confianza, la responsabilidad, la justicia, la sinceridad y la solidaridad (Torres-Santomé, 2012, p. 14).

4. Aproximación a las percepciones del currículum democrático

En el año 2022 comienza el proyecto DESC, un proyecto europeo fundado por el marco Erasmus+ KA220-SCH-6ACB983A cuyas siglas surgen de la denominación en inglés de *educación democrática en la escuela*. Engloba a diez socios, entre los que se encuentran escuelas públicas, escuelas democráticas, redes de escuelas y universidades de distintos contextos: Bruselas, Bulgaria, Estonia e Italia. El objetivo es poner en práctica en la escuela el marco europeo de competencias para la vida y las competencias para la ciudadanía mediante la capacitación de los profesores con una nueva metodología basada en el enfoque de la educación democrática, lo que significa que nos centramos en el aprendizaje autodirigido y la gestión compartida de las escuelas para dotar a los estudiantes de las habilidades necesarias para afrontar los retos del siglo XXI. Uno de los objetivos específicos de este estudio es fomentar cambios en el desarrollo de la política educativa, a través de recomendaciones políticas que generen conciencia, amplíen y difundan el uso de la metodología de la educación democrática.

Para dar respuesta a este objetivo se diseñaron dos entrevistas para cumplimentar por los miembros de las escuelas democráticas y de las escuelas públicas. La primera estaba destinada a las escuelas, tanto públicas como las escuelas democráticas que han participado en el proyecto. La finalidad de este instrumento es recoger la información sobre la descripción de aspectos del centro que se deciden en las escuelas de educación infantil y primaria, en relación con los ámbitos que aquí se exponen, para cada

país participante en el proyecto DESC. En este caso, la entrevista se ha centrado en tres dimensiones: proceso de enseñanza y aprendizaje, organización de espacios y tiempos, y recursos y materiales didácticos del centro. La segunda entrevista estaba destinada a ser respondida de forma conjunta por escuelas democráticas y públicas de un mismo país con el fin de ofrecer información sobre las políticas que tienen en determinado contexto. En este caso, las dimensiones tienen relación con la identificación de la normativa nacional, las características generales de la política educativa, la estructura y organización de los centros, los agentes educativos y los modelos de participación y la formación y acceso del profesorado para el ejercicio docente.

Con respecto a los resultados de la aplicación de los instrumentos en lo que se refiere al currículum dentro de la dimensión que aborda las políticas educativas, encontramos que, en el caso de Flandes, este se basa en los principios de equidad, inclusión y aprendizaje permanente. Los objetivos concretos son siete:

- Educación de calidad. Esto incluye fomentar el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad de resolver problemas.
- Equidad e inclusión. El sistema se esfuerza por ofrecer igualdad de oportunidades a todos los alumnos, con independencia de su procedencia, situación socioeconómica o capacidades. Se realizan esfuerzos para abordar las desigualdades educativas y promover la cohesión social.
- Aprendizaje permanente. El sistema educativo fomenta el aprendizaje permanente, lo que permite a las personas adaptarse a las circunstancias cambiantes y adquirir nuevas competencias.
- Innovación y adaptabilidad. Los centros educativos de Flandes tratan de mantenerse al día de los avances tecnológicos y las innovaciones pedagógicas. Promueven métodos de enseñanza modernos, la alfabetización digital y la adaptabilidad para preparar a los estudiantes para el futuro.
- Competencia multilingüe. Dado el contexto multicultural, se hace hincapié en el dominio de varios idiomas (en especial neerlandés, inglés y francés). Las habilidades lingüísticas me-

joran la comunicación, la comprensión cultural y el compromiso global.

- Inclusión de niños y niñas con necesidades especiales: Flandes pretende crear un entorno integrador en el que el alumnado con necesidades especiales reciba el apoyo adecuado y participe plenamente en la educación ordinaria.
- Profesionalidad del profesorado. Se valora la profesión docente y se hacen esfuerzos para atraer, retener y desarrollar a educadores cualificados, actualizados y eficaces en sus funciones.

Los centros escolares de Flandes (Bélgica) gozan de un importante grado de autonomía en lo que respecta al desarrollo curricular. El sistema educativo flamenco funciona según un modelo descentralizado, que concede a los centros escolares e instituciones educativas una libertad considerable para diseñar y aplicar sus propios planes de estudios dentro del marco establecido por el Gobierno flamenco. En este marco, el Gobierno impone un plan de estudios básico que debe ser seguido por cada escuela que crea su propio plan de estudios. Por lo tanto, el plan de estudios de cada escuela en Flandes tiene que basarse en los objetivos educativos establecidos por el Ejecutivo flamenco. La forma de alcanzarlos es de libre elección, siempre y cuando las escuelas garanticen que se cumplirán. Los centros escolares tienen autonomía organizativa, administrativa, innovación educativa y de selección del profesorado.

En el caso de Bulgaria, las escuelas no tienen autonomía en relación con el plan de estudios y el desarrollo del currículum, siendo un sistema centralizado en lo referente al currículum y la administración educativa, hasta el punto de que es el Ministerio de Educación y Cultura el encargado de la selección de los libros de texto. El sistema educativo está centrado en el dominio de las lenguas, conocimientos de matemáticas y conocimientos científicos, sobre naturaleza, la sociedad y el hombre, la formación en habilidades para el trabajo y el desarrollo del comportamiento seguro en la naturaleza y en entornos públicos y domésticos, motivación positiva para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades y destrezas sensoriales y abstractas, de pensamiento lógico

y productivo. En este caso no se mencionan los valores de inclusión, equidad y justicia social en sus principios educativos.

En Estonia, el sistema educativo se encuentra en constante evolución en los últimos años. La última reforma del año 2024 centra el foco en el aprendizaje, en lugar de en la enseñanza, como venía siendo hasta ese momento, y concede un grado de autonomía a los centros que hasta ahora no solían tener y que en la actualidad se aplica a las estrategias educativas y planes de estudio, considerando siempre las necesidades del alumnado, las circunstancias locales y las normas nacionales.

La autonomía de los centros repercute en su organización, la gestión escolar y la selección del profesorado. El modelo pedagógico del currículum estonio se basa en el constructivismo y el papel activo del alumnado, poniendo énfasis en el aprendizaje a lo largo de la vida y en el desarrollo continuo de las competencias para adaptarse a los cambios.

El sistema educativo estonio también emplea diversos métodos de aprendizaje y enseñanza que favorecen un entorno de aprendizaje activo e integrador y fomentan el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad de resolución de problemas del estudiantado. Además, la integración de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) en la enseñanza apoya las prácticas modernas de enseñanza y aprendizaje y prepara al alumnado para los retos del mundo digital.

Las líneas estratégicas están basadas en la innovación digital y gobernanza electrónica, el apoyo al espíritu empresarial, el desarrollo de la investigación en educación con el fin de mejorar la competitividad y la innovación, las oportunidades de aprendizaje permanente y la protección del medio ambiente.

El modelo pedagógico en el sistema educativo italiano se centra en el desarrollo de las competencias por parte del alumnado mediante metodologías variadas como el aprendizaje en la práctica, por indagación, cooperativo y entre iguales. Estas competencias están orientadas a las habilidades básicas de lectura, escritura y cálculo, así como a proporcionar una base sólida en materias académicas consideradas como básicas (lengua y literatura, matemáticas, ciencias, historia y geografía), adquirir habilidades de pensa-

miento crítico y estrategias de resolución de problemas, promover el desarrollo social y emocional a través de la interacción con compañeros y compañeras y profesores y profesoras, lograr confianza en sí mismos e independencia en su aprendizaje, así como fomentar la creatividad, la imaginación y el amor por el aprendizaje.

El nivel de autonomía en la toma de decisiones curriculares por parte de los centros es alto y responde a un sistema descentralizado de las competencias en materia educativa en este país. No obstante, corresponde a la administración la selección del profesorado.

Conclusiones

Considerando las aportaciones de las autoras y autores de referencia y la información de las personas participantes en el proyecto DESC, encontramos la descripción del currículum en cada país participante. De todos ellos es importante destacar que la ordenación de la enseñanza, además de ser reciente y posterior a su adhesión a la Unión Europea, basa su diseño en el aprendizaje por competencias.

El sistema educativo en Flandes es el único, de los cuatro participantes en las entrevistas, que contempla los principios de inclusión y equidad, añadiendo el valor del aprendizaje permanente, que puede ser interpretado como un componente de la justicia social, si se considera que este permitirá a toda la ciudadanía participar de la vida social, contribuir a su desarrollo y a los cambios que en ella se produzcan sin la dificultad del no acceso al conocimiento para ello. A esto se suma que uno de los objetivos de la educación primaria es lograr una educación de calidad que fomente el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad de resolver problemas.

En Flandes, la autonomía de los centros en cuanto a diseño y aplicación de sus propios planes educativos permite que los objetivos sean alcanzados considerando la diversidad de aprendizajes y las distintas características del alumnado, fomentando los principios de integración en las escuelas.

En el otro extremo encontramos el caso de Bulgaria, cuyo currículum está cerrado a las variaciones que puedan hacer los centros para adaptar el diseño del proceso de enseñanza al aprendizaje del alumnado. Además, los centros escolares no cuentan con la autonomía de gestión, administrativa o educativa. Es un currículum centrado en los contenidos y en la misión del profesorado por encima de otros agentes. La participación de las familias u otros agentes de la comunidad que pudieran tomar decisiones sobre aspectos educativos está totalmente limitada, lo que pone de manifiesto que no es un currículum centrado en la formación para una sociedad democrática, puesto que la participación y el consenso no forman parte de las políticas educativas, del mismo modo que no tienen un objetivo de educación basado en la fuente sociológica del currículum, pero tampoco en la pedagógica o psicológica.

Entre estos dos modelos encontramos el joven sistema educativo de Estonia, que basa su modelo en el aprendizaje centrado en el discente y su contexto, y fomenta su papel activo. Aunque de modo implícito no se hace alusión a la inclusión, la justicia social o la equidad, subyace la idea de que el estudiantado, con sus características y su diversidad, es el eje central del proceso educativo, siendo este un principio fundamental que garantiza la inclusión en primera instancia.

Estonia, considerada la capital europea de la tecnología y la digitalización, pone el énfasis en la formación para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y el aprendizaje a lo largo de la vida, lo que garantiza la pertenencia plena de los individuos en la sociedad de la información; por lo tanto, otorga sentido a la justicia social y procura que la ciudadanía desarrolle las competencias necesarias para adaptarse a los cambios.

No se especifica, en el caso italiano, un modelo que destaque en cuanto a las características de un currículum democrático basado en la justicia social, la equidad y la inclusión. Sí es cierto que el modelo pedagógico promueve metodologías centradas en el alumnado y, al igual que en el caso de Estonia, podemos inferir que garantiza la inclusión.

Aunque en nuestro país no se han realizado las entrevistas a representantes de escuelas democráticas o públicas, es importan-

te resaltar la conexión que existe entre la educación democrática y el diseño universal de aprendizaje, por el reconocimiento de los distintos tipos de aprendizaje y su integración en un proceso compartido entre el alumnado con el diseño facilitador del profesorado. Las características principales del diseño universal de aprendizaje conectan de manera directa con los principios del currículum democrático por ser inclusivo y flexible, eliminar las barreras que obstaculizan los aprendizajes favoreciendo la equidad y por reconocer el derecho al acceso a la educación para el alumnado y la libertad para el profesorado en el diseño de situaciones de aprendizaje que se ajusten al contexto y a las expectativas y necesidades del alumnado.

De lo expuesto en este capítulo, se entiende que cada contexto educativo precisará distintas reformas, que conllevarán mayores o menores esfuerzos en cada caso, para caminar hacia un modelo de currículum democrático que desarrolle en su totalidad los principios de equidad, justicia social e inclusión. Indudablemente este camino no es un testimonio de intención política, sino que debe verse reflejado en la práctica de los centros y de las aulas, considerando que cada contexto diferirá en todo aquello que le hace único, pero la educación democrática compartirá valores y principios que la distinguen de otro tipo de educación, como ha señalado Knight (2001).

La escuela democrática no es posible sin (la participación de) las familias y el alumnado

ESPERANZA MARÍA CEBALLOS VACAS
TALÍA CRISTINA MORILLO LESME

Introducción

La introducción de las familias y del alumnado en la dinámica de la escuela es un fenómeno bastante reciente, surgido al hilo de la extensión de los valores democráticos. Esta democratización de la sociedad se ha generalizado a lo largo del siglo xx en el tejido social, alcanzando diversos escenarios como las asociaciones, las comunidades de vecinos y vecinas o los sindicatos. Sin embargo, la democratización de las escuelas a través de la participación de toda su comunidad educativa sigue estando en proceso de construcción, ya que sobre ella aún planean muchas resistencias fuertemente imbricadas en las culturas escolares.

Estas carencias a veces sorprenden cuando repasamos el ingente despliegue legislativo elaborado en torno a la democratización de la escuela, en especial desde los años noventa, dotando de órganos de participación como el claustro, el consejo escolar y las distintas comisiones, así como de mecanismos democráticos como las elecciones para el consejo escolar o para la dirección del centro, las votaciones para la toma de decisiones, etc., que han permitido introducir la asunción de compromisos para el logro de los objetivos educativos de los centros.

El profesorado ha asumido estos derechos y deberes como una realidad inapelable en los centros, naturalizando su participación como parte de su desempeño docente. La normativa ha dispuesto que el resto de la comunidad educativa participe también de forma activa en la escuela. Pero ¿ese afán democratizador se ha ampliado en realidad al resto de la comunidad educativa? Y, sobre todo, ¿cuál es el alcance de esa participación? A lo largo de estas páginas, intentaremos dar respuesta a estas preguntas, que están recogidas en los informes finales del proyecto llevado a cabo.

1. La participación democrática de las familias

En lo que sigue desgranaremos las distintas posibilidades de la participación familiar, así como los obstáculos y las oportunidades que encontramos en el camino para progresar hacia una verdadera participación democrática de las familias.

1.1. Los mecanismos de la participación formal

Es posible encontrar antecedentes de la participación de las familias en España en la Ley General de Educación en los años setenta o incluso, desde el siglo XIX, en la Ley Moyano. Sin embargo, el auténtico camino hacia la democratización de la escuela se emprendió de la mano de la propia conquista de la democracia en el país. La Constitución española de 1978 reconoció de forma explícita el derecho a la participación familiar en la educación de sus hijas e hijos. La concreción de ese derecho se desarrolló a través de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE), la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y, sobre todo, de la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCE), articulando así las grandes líneas de la participación de las familias.

Durante el presente siglo, y a pesar de los vaivenes de las sucesivas leyes orgánicas de educación, los ordenamientos educati-

vos han mantenido (con sus respectivos énfasis) la participación individual y colectiva de las familias. En general, la balanza se ha inclinado más hacia la participación individual que hacia la colectiva (Rodríguez-Ruiz *et al.*, 2024). La participación conjunta de las familias se ha canalizado de forma principal a través de las asociaciones de familias, que han ido recibiendo diversos acrónimos como APA (asociaciones de padres de alumnos), AFA (asociaciones de familias del alumnado) y AMPA (asociaciones de madres y padres del alumnado). Este tipo de participación se gestó fundamentalmente a través del Real Decreto 1533/1986, de 11 de julio, estableciendo quiénes pueden pertenecer a ellas y cuáles son sus funciones, como asistir al profesorado tutor, programar y llevar a cabo actividades propias, colaborar en las actividades educativas, promover la participación de las familias en la gestión de los centros y facilitar su representación en el consejo escolar.

Hoy en día, la existencia de un AMPA es la tónica dominante en casi todos los centros (Rubio-Castillo *et al.*, 2017); la mayoría de las familias valora de forma positiva la labor de las AMPA y paga la cuota para asociarse (Garreta-Bochaca, 2016; Santos-Rego *et al.*, 2019). No obstante, se constata que las AMPA subsisten, en precariedad de recursos, gracias al esfuerzo altruista de un grupo muy reducido de familias, en especial de madres, que asumen la responsabilidad de contribuir al funcionamiento de la asociación, apoyando al centro en sus servicios (por ejemplo, en la gestión del comedor escolar) y ofreciendo al resto de familias servicios complementarios (por ejemplo, en las actividades extraescolares). De esta manera, la prestación de servicios acapara buena parte de las energías de las AMPA al tiempo que tanto los centros como las familias han adoptado un rol clientelar hacia ellas (Rodríguez-Ruiz *et al.*, 2024).

A pesar de ello, las AMPA mantienen otras funciones que denotan una mayor implicación en la vida escolar, como su colaboración en la elaboración de la programación general anual (PGA), la incentivación de la participación de todas las familias y la representación del colectivo en el consejo escolar. De hecho, el consejo escolar ha sido destacado como el órgano democrático

por excelencia de los centros escolares, incidiendo en la posibilidad de que las familias puedan ejercer su derecho al voto en la toma de decisiones, junto al resto de los agentes de la comunidad escolar. Sin embargo, los datos sobre la participación de las familias en las elecciones al consejo escolar no ofrecen datos halagüeños, con un promedio de participación en España del 12,2 % (Gomariz-Vicente *et al.*, 2019; Parra *et al.*, 2014), lo que supone una cuota muy minoritaria. Aun así, se considera un avance democrático, que aún no existe en toda Europa. Por ejemplo, en Bulgaria, en general, las familias carecen de voz y voto en las decisiones escolares (Proyecto Erasmus KA220-SCH-Cooperation *partnerships in school education*, 2024).

En cuanto a la participación individual, la fórmula más exitosa ha sido sin duda la acción tutorial con las familias. La tutoría es un elemento esencial de la función docente que compete a cualquier profesor o profesora, pero cuya figura central es el profesorado tutor de cada grupo de alumnado. A partir de la LOGSE se instauró que, entre sus funciones, se encuentra la de proporcionar a las familias información periódica sobre el proceso de aprendizaje de sus hijas e hijos y orientación para cooperar en el trabajo cotidiano del alumnado y en la vida de los centros escolares, estableciendo un contacto con las familias al menos una vez al trimestre. Estos encuentros se pueden celebrar en reuniones conjuntas con todas las familias del grupo de clase o bien de forma individualizada con una familia en particular, por lo general, a instancias del tutor o la tutora, aunque también puede ser a solicitud de la propia familia. El nivel de asistencia de las familias a las tutorías es muy elevado y los temas tratados con más frecuencia son el rendimiento escolar de sus hijas e hijos y el seguimiento y el apoyo familiar en los estudios y las tareas escolares. En general, predominan los motivos negativos sobre los positivos, con mayor presencia de problemas de rendimiento o de comportamiento frente a los aspectos positivos y personales del proceso educativo (Rodríguez-Ruiz *et al.*, 2019).

Precisamente, otra fórmula que demanda la participación de las familias es la existencia de necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), donde con frecuencia se requiere que la fami-

lia esté en contacto, no solo con el profesorado tutor, sino también con el profesorado de apoyo a las NEAE, el orientador o la orientadora del centro, así como también con otras figuras profesionales en caso necesario (logopeda, trabajador/a social, etc.). La idea es conformar sólidas redes de colaboración de la escuela con la comunidad para conseguir una educación lo más inclusiva posible (Monarca y Simón-Rueda, 2013).

1.2. Dificultades para la participación plena de las familias. Claves para lograr una cultura escolar abierta a la participación

A pesar de las diferentes estrategias de participación familiar que se recogen en la normativa, se constata que, en general, se cuenta con un número reducido de familias implicadas, en especial en lo que respecta a la participación colectiva (Guerra-Santana *et al.*, 2021). Aunque en principio esto genere sorpresa, no debieran extrañarnos estas carencias, sobre todo en la implicación de las familias de forma colectiva. La causa más clara es quizás la ausencia de voluntades institucionales para fomentar una participación auténtica de la comunidad educativa. El despliegue normativo no ha ido acompañado de la concreción de estrategias para potenciar la participación, ni tampoco de una formación docente práctica y contextualizada (Lorence-Lara *et al.*, 2024). Todo ello está propiciando en los centros el cumplimiento de unos mínimos demasiado burocratizados y muy alejados de lo que implica la verdadera democratización.

En este sentido, podemos apreciar una evolución de los mecanismos de participación de las familias hacia modelos individualizados, donde domina una cierta lógica del mercado. Cuando las familias se convierten en clientes, su papel se vuelve más pasivo y sus actuaciones más ocasionales e individuales, destinadas a satisfacer necesidades que les afectan en solitario (Andrés-Cabello y Giró-Miranda, 2016; Ceballos-López y Saiz-Linares, 2019). Quizás la más clara expresión normativa de esta tendencia se encuentra en la LOMCE, al defender el intercambio de información como acción predominante de la colaboración entre

la escuela y la familia y el derecho a la libertad de elección de los centros por parte de las familias. Estos extremos entran en contradicción con el espíritu democratizador de los centros, al reforzar el énfasis mercantilista de la educación y promulgar una libertad que solo pueden disfrutar las familias con más privilegios sociales y económicos.

Asimismo, es imprescindible mencionar que en parte de los centros impera una corriente de profesionalismo que victimiza al profesorado, señalando a las familias como una fuente de estrés que conviene mantener a una prudencial distancia (Ceballos-Vacas *et al.*, en prensa). En este contexto, es lógico colegir que los centros no muestran interés en promover la fuerza aumentada de los movimientos colectivos de las familias, redirigiendo su participación a acciones individuales bajo el control del centro. Un ejemplo singular de esta participación «controlada» es la de los consejos escolares, transformados en reuniones burocratizadas donde de forma previa el equipo directivo ya tiene todo «prácticamente decidido». Un contexto muy jerarquizado donde las familias se encuentran en franca minoría sin posibilidad de hacer valer su voz, lo que sin duda desalienta su participación (Ceballos-López y Saiz-Linares, 2021). Una situación similar se da en Italia, donde cada centro puede decidir el grado de participación de las familias en las decisiones escolares, aunque, en general, quedan relegadas de las cuestiones organizativas del centro (Proyecto Erasmus KA220-SCH-*Cooperation partnerships in school education*, 2024).

En definitiva, las disposiciones normativas no son suficientes para mejorar la participación de las familias. En este sentido, conviene recordar que, aunque la participación es una labor de toda la comunidad educativa, los centros y su profesorado son quienes disponen de los conocimientos y de la capacidad organizativa para promoverla (Unesco, 2022). Pero la participación no surge de modo espontáneo; la escuela debe impulsarla de forma intencional y planificada, ofreciendo oportunidades adaptadas a la realidad de las familias (Guerra-Santana *et al.*, 2021; Lorence-Lara *et al.*, 2024). Por ejemplo, una de las cuestiones más básicas es flexibilizar los tiempos y los espacios propuestos

por los centros para la participación familiar. De hecho, las dificultades para la conciliación se esgrimen como el obstáculo más importante, en especial en aquellas familias con mayores barreras socioeconómicas y culturales, a las que se suman las deficiencias en el transporte o su escasa alfabetización digital (Rodríguez-Ruiz *et al.*, 2016). Por otro lado, los centros deben proveer de espacios adecuados para recibir a las familias, donde puedan sentirse bienvenidas y acogidas.

Trascendiendo estas cuestiones logísticas, el escollo más relevante puede ser la insuficiente cultura democrática en los centros. Una parte del profesorado, como hemos visto, entiende la participación de las familias de modo restringido y bajo el control de los centros (Martínez-Garrido *et al.*, 2022). Otra parte siente que los centros les pertenecen y evita la participación de las familias, al percibirla como una injerencia inaceptable, o bien experimenta ansiedad ante el contacto con las familias por carecer de competencias comunicativas y sociales para abordar situaciones incómodas. Sin olvidar que las experiencias negativas con familias hostiles pueden generar mucho estrés y derivar en un rechazo generalizado hacia todas ellas.

Estas familias problemáticas, aunque sean una minoría, interfieren de forma significativa en la convivencia escolar (Ceballos-Vacas *et al.*, en prensa), si bien predominan las familias que se sienten cómodas en su relación clientelar y no desean «complicarse la vida», por lo que se implican solo en lo imprescindible. A otras familias les gustaría acercarse más a la escuela, pero no lo hacen porque creen que no disponen de competencias para ello y no saben cómo participar. Por último, hay un sector de familias que de verdad desean involucrarse en la vida de la escuela, pero encuentran resistencias por parte del centro y terminan por claudicar en su empeño o por restringir su participación dentro de los límites regulados por el centro (Ceballos-Vacas *et al.*, 2025).

Para trabajar por una cultura democrática en los centros, es necesario ser consciente de si existen actitudes reacias a la participación de las familias. Y, si se quiere cambiar dicha cultura, es fundamental contar con una masa crítica suficiente de profesorado que sea proclive al cambio. Y, en especial, con el apoyo del

equipo directivo para fomentar la conciencia de colaboración con el proyecto educativo de la escuela, orientando a las familias y al profesorado sobre cómo gestionar sus relaciones de forma adecuada (Bartau-Rojas *et al.*, 2019). Pues conseguir este cambio depende de lograr el compromiso del profesorado y las familias hacia objetivos comunes que se sientan como propios, generando así sentimientos de pertenencia (Andrés-Cabello y Chinchurreta-Santamaría, 2024). Como el movimiento se demuestra andando, lo más efectivo para potenciar el cambio es modificar las prácticas educativas en el centro. Solo así la comunidad escolar puede reflexionar sobre las creencias arraigadas en su cultura escolar y construir nuevos significados compartidos en su comunidad (Ceballos-Vacas *et al.*, 2023).

Por ello, es imprescindible ofrecer un abanico de opciones de participación donde quepan todas las familias. De acuerdo con Epstein (2011), estas alternativas de participación se pueden dar en seis dimensiones:

1. El apoyo del centro en las labores educativas y de crianza de las familias (por ejemplo, proporcionando formación y orientación educativa a las familias).
2. Los canales de comunicación efectivos y bidireccionales entre el centro y las familias (por ejemplo, mediante cuadernos viajeros o aplicaciones de contacto).
3. El voluntariado de los padres para apoyar actividades escolares (por ejemplo, en la docencia ordinaria en el aula o en eventos especiales del centro).
4. El soporte de las familias desde casa para el aprendizaje del alumnado (por ejemplo, mediante el apoyo en la organización de las tareas escolares de sus hijas e hijos y su seguimiento).
5. La participación en los órganos de toma de decisiones (por ejemplo, en el consejo escolar o el AMPA).
6. La apertura del centro a la comunidad en conexión con organismos, asociaciones, etc., del entorno social cercano (por ejemplo, con familias participando en los consejos escolares municipales, o colaborando con el vecindario mediante la metodología de aprendizaje-servicio).

Una escuela con una cultura democrática debe promover el sentido de la verdadera participación, que incluye no solo la toma de decisiones y hacer valer la voz de las familias, sino también la capacidad de llevarlas a cabo (Martínez-Martín *et al.*, 2023). En palabras de Colom-Cañellas (2020), «participar implica hacer», lo cual logra el necesario tránsito desde «la recepción de información» a «formar parte de un proyecto común». En ese sentido, la frontera más inexpugnable es la construcción de un currículum democrático en el que el alumnado y las familias contribuyan en un ejercicio restaurativo de justicia social con las realidades culturales, sociales, etc., con mucha frecuencia olvidadas o excluidas en el currículum escolar (Belavi-Achard y Murillo-Arroyo, 2020).

De acuerdo con los resultados de los países participantes en el Proyecto Erasmus KA220-SCH-*Cooperation partnerships in school education* (2024), este veto pedagógico a las familias también se produce en Italia y en Bulgaria, mientras que en Estonia y Flandes las asociaciones de las familias son consideradas miembros relevantes y pueden participar en diversas áreas, incluyendo la aportación de ideas y la retroalimentación acerca del desarrollo del currículum. Asimismo, los centros escolares suelen mostrarse receptivos a la colaboración de las familias, y les ofrecen distintos foros para hacer valer sus voces y las animan a participar en los procesos de toma de decisiones.

Una condición indispensable para una escuela democrática que incluya a las familias es generar un sentimiento de pertenencia, que empieza porque las familias no se sientan ajenas al centro. Una comunidad acogedora en la que todas las familias son bienvenidas y que proporciona diversos modos de participación para permitir que todas ellas se sientan una pieza esencial de su centro (Parra-Martínez *et al.*, 2024).

2. La participación democrática del alumnado

En este apartado incidiremos en la función del alumnado en las escuelas democráticas, donde el objetivo es que asuman un pa-

pel activo en la toma de decisiones, tanto en la gestión de las escuelas como en su propio proceso educativo. Según Osoro Sierra y Castro Zubizarreta (2017, p. 89):

La democracia en la escuela implica una consideración de la infancia como competente y capaz, concretada en el presente (en su presente), en posibilitar el desarrollo de sus derechos y crear espacios de vida (en nuestro caso, la escuela) en los que pueda participar.

Sin embargo, transitar del modelo tradicional a uno en el que se tenga una mirada más competencial sobre las y los estudiantes no es tarea fácil, pues siguen pasando las décadas y parece que la voz de este colectivo, tan crucial en el sistema educativo, sigue siendo ignorada.

2.1. La voz del alumnado (y su silenciamiento)

Si existe un agente esencial en el sistema educativo es el alumnado. Sin él, no tendría sentido la escuela. Entonces, ¿por qué se ha silenciado su voz y no se le ha tenido en cuenta de manera sistemática? Cook-Sather en el año 2002 ya abogaba por la inclusión de los y las estudiantes entre quienes tienen autoridad para participar tanto en la crítica como en la reforma de la educación. Esta es una de las múltiples voces que apoyan esta idea; sin embargo, a pesar de que desde hace décadas se ha puesto sobre la mesa la necesidad de otorgarles espacios dignos de participación, se sigue sin dar cabida a las alumnas y alumnos en los órganos de decisión de las escuelas. Si bien se ha escrito mucho acerca de este tema, no podemos obviar las serias dificultades que se han tenido, generación tras generación, para hacer que los modelos educativos avancen y progresen.

No podemos seguir contemplando al alumnado como un conjunto de personas inmaduras incapaces de reflexionar. Se hace urgente modificar esta visión y tratarlos con el respeto que se merecen, apoyando su capacidad para tomar decisiones y fomentando su iniciativa. Si queremos personas respetuosas, debemos empezar por demostrarles respeto. Un respeto que está liga-

do a la igualdad de oportunidades para todos y todas, así como al hecho de transitar hacia un modelo inclusivo y de equidad para favorecer la autonomía en un contexto seguro.

A pesar de los esfuerzos por hacer evolucionar el papel de los y las estudiantes en la toma de decisiones, sigue imperando un paradigma en el que se contempla al alumnado como un ser pasivo que debe acatar y seguir las normas y doctrinas impuestas desde el mundo de las personas adultas. Sin embargo, una escuela democrática debe asumir un fuerte compromiso con la participación de todos sus agentes, incluido el alumnado, no menospreciando su lugar y ofreciendo espacios dignos donde se escuchen sus propuestas.

Debemos seguir construyendo un camino en el que su voz no sea silenciada y, por tanto, ofrecer espacios en los que el alumnado tenga la posibilidad de tomar decisiones en relación con el aprendizaje, pero también sobre la gestión de las escuelas. Dado que la institución educativa se erige como un espacio privilegiado para construir la ciudadanía, debe ofrecer la oportunidad de aprender el significado de la participación y de sentirse parte del centro (Barranco-Barroso *et al.*, 2024). La participación activa del alumnado contribuye al logro de una educación justa y equitativa, así como a hacer efectivos los fines de la educación como derecho fundamental (Camps-Cervera, 2023).

2.2. La construcción de una cultura escolar hacia la participación del alumnado. Prácticas escolares para la participación del alumnado

Trilla-Bernet y Novella-Cámara (2011) argumentan algunos motivos para favorecer la participación social de la infancia, como que se trata de un derecho establecido en el ámbito jurídico, que contribuye a la mejora de los centros donde se produce, y que constituye un excelente recurso para la formación en los derechos democráticos. En la actualidad, tienen voz en los consejos escolares y en las sesiones de evaluación. En el mejor de los casos, se favorece un espacio de reunión entre los sindicatos de estudiantado, los delegados y delegadas de las clases (promovido

por el servicio de orientación) y se ofrece la posibilidad de regular espacios y actividades en tiempos de recreo.

Atendiendo a los resultados de los países participantes en el Proyecto Erasmus KA220-SCH-*Cooperation partnerships in school education* (2024), en Italia y Bulgaria sucede algo similar a lo que ocurre en España, donde el alumnado no participa en cuestiones organizativas o estructurales, pero sí tiene cabida formal en los consejos escolares. A pesar de que se reconoce la importancia de la implicación del estudiantado en los procesos de toma de decisiones, esta sigue recayendo en el Ministerio de Educación. Por su parte, en Estonia se hacen esfuerzos para que el alumnado pueda expresar sus opiniones y contribuir a los debates sobre las políticas, actividades escolares e incluso las decisiones relativas al plan de estudios.

A continuación, se exponen algunas sugerencias que pueden ayudar a crear contextos de participación activa:

- Partir de las necesidades e intereses del alumnado, preguntándoles cómo desean aprender. Sin duda, esto genera un proceso reflexivo en cada alumno y alumna, y los convierte en agentes activos en el proceso educativo. Una educación democrática requiere personas capaces de moverse, de tener iniciativa para construir. Y para ello es necesario practicar y disponer de espacios donde tomar decisiones. No se llega a ser una persona adulta democrática si no se entrena. Queremos alumnas y alumnos con capacidad para crecer y convertirse en personas autónomas competentes para emanciparse; entonces, es misión de la escuela generar un clima de confianza donde se ofrezcan responsabilidades y compromisos ajustados a las posibilidades competenciales del alumnado.

En países como Bulgaria se incita a que el estudiantado tenga una función activa en su propio itinerario educativo, haciendo que asuma responsabilidades y tome decisiones sobre su aprendizaje. Sin embargo, la tendencia en otros países como Italia es que la participación se limite a actividades extracurriculares, como la organización de viajes o festividades (Proyecto Erasmus KA220-SCH-*Cooperation partnerships in school education*, 2024).

- Se considera relevante fomentar la adquisición de herramientas que permitan el encuentro, el diálogo, la escucha activa, el respeto, la solidaridad o la gestión de los conflictos, entre otros aspectos necesarios para tener éxito en equipos o estructuras interdisciplinarias. Las normas de convivencia suponen uno de los ejes fundamentales que posibilitan un mayor bienestar emocional y cognitivo. Un buen clima relacional es crucial para aprender. Si el alumnado está en alerta constante, no es posible que se abra para recibir nuevas propuestas.
- Como ya se ha descrito, debemos formar personas capaces de escuchar, de llegar a acuerdos, de abrirse a nuevas posibilidades y retos. Pero esto solo puede lograrse desde una base sistémica, donde todos los agentes implicados tengan la posibilidad de participar. Y esto supone modificar anclajes donde de forma tradicional las decisiones se toman desde algunas esferas y, en el mejor de los casos, se dejan algunas *migajas* para el resto. Un ejemplo es la creación de grupos de alumnos y alumnas mediadores para facilitar la convivencia en el centro a través de los códigos que comparten entre los propios iguales. El objetivo es que el alumnado se pueda situar en un lugar de mayor responsabilidad, contrayendo un mayor grado de compromiso en la construcción de su aprendizaje (Barkley, Cross y Howel, 2007).
- Debemos fomentar que el alumnado aprenda a orientar su propio aprendizaje. La planificación o, mejor dicho, aprender a planificar, supone el trampolín en el que se va a apoyar la capacidad de organización en la vida diaria; una persona que sabe organizarse sacará un mayor provecho y rentabilidad de su planificación, lo que permitirá, en general, un mayor avance.

El aprendizaje cooperativo, además de ser una metodología que facilita que el alumnado pueda convertirse en un agente activo en la construcción del conocimiento, también supone un potente vehículo de socialización, ya que posibilita el encuentro, el establecimiento de relaciones con los y las iguales y el posicionamiento del o de la docente como guía en este proceso de construcción. En este tipo de metodología, en la que el propósito es caminar juntos/as, construyendo en equipo y tomando decisio-

nes en grupo para llegar a un objetivo acordado, cada persona es importante y cuentan todas las aportaciones, haciéndose hincapié en un aprendizaje constructivo y no meramente reproductivo de contenidos académicos.

El uso de esta metodología lleva implícito no solo la atención a las competencias y capacidades de cada persona, sino que, además, tiene la facultad de generar un impulso de ayuda de los miembros más favorecidos del grupo a los que manifiestan más dificultad, lo que posibilita un deseo de superación y crecimiento. Se trata de una apuesta que permite, por tanto, ajustar los déficits y fragilidades de los miembros del grupo, en el que las competencias y talentos se suman en beneficio de una construcción conjunta.

Para conseguir todo esto, se hace necesario que los centros escolares prioricen una cultura en la que el alumnado sienta que merece la pena aprender y donde tenga el soporte que necesita para poder transitar por las diferentes etapas (Guarro-Pallás *et al.*, 2010). Más que enseñar, se trata de mantener vivo el deseo de querer aprender. Hacer todo lo posible por encender la chispa de la motivación, de las ganas de crecer en un contexto en el que los y las estudiantes se sientan verdaderamente mirados, reconocidos, escuchados y donde se invierta el tiempo en aprendizajes fundamentales para el desarrollo personal, social y profesional. Se trata de crecer en compañía, sumando saberes y aprendiendo desde y con la afectividad, integrando que cada voz es importante y que tiene un lugar.

Conclusiones

La construcción de una escuela democrática es imposible sin la participación real de las familias y el alumnado. El profesorado tiene en sus manos el mayor peso de la organización y gestión de los centros y, por tanto, su cometido es esencial para posibilitar que todos los colectivos de la comunidad educativa actúen como miembros de pleno derecho en sus centros de pertenencia. Sin embargo, aunque las familias y el estudiantado sean actores imprescindibles para la existencia de la escuela, su función ha

sido moldeada para configurar una participación restringida y acotada a ámbitos muy concretos, bajo la atenta mirada y el control de los y las expertas educativas.

En el caso de las familias, gran parte del profesorado reniega de su escasa participación, si bien se obvia que dicha participación ha sido convenientemente delimitada por la escuela para que su margen de acción sea sobre todo apoyar las medidas tomadas por el centro, confinando sus decisiones propias de forma esencial en el terreno de lo extracurricular (Rodríguez-Ruiz *et al.*, 2024). Por su parte, la visión del estudiantado como inmaduro e incapaz de decidir sigue siendo la tónica predominante. En este contexto, su voz queda silenciada o enmarcada en temas muy concretos, dejando un escaso espacio de reflexión y de toma de decisiones sobre su propio proceso educativo.

Se configura así en gran parte de los centros una cultura escolar de participación jerarquizada y unidireccional, en la que los centros siguen al mando de la organización y conceden al resto de la comunidad educativa un estrecho cerco de deliberación circunscrito a ámbitos muy específicos. Existen órganos de participación donde las familias y el alumnado tienen voz, pero están en minoría, sin posibilidad de decantar las decisiones. Asimismo, los temas que se tratan son los que ya han sido decididos por el centro de forma previa. Por tanto, la escena dominante es una suerte de democracia más formal que real. Se produce así una contradicción manifiesta entre lo que se propugna (los valores democráticos ciudadanos del currículum) y lo que se hace (una cultura escolar jerarquizada).

En contraste, la participación de las familias y el alumnado en las escuelas democráticas no solo materializa la reivindicación legítima de hacer valer sus voces. Además, el ejercicio de dicha participación se convierte en una «escuela de ciudadanía» en la que personas de diferentes colectivos (profesorado, familias, alumnado, otros agentes de la comunidad), con diversidad de necesidades de apoyo educativo, con distintos bagajes formativos, niveles socioeconómicos, origen geográfico, etc., se unen y colaboran para obtener un beneficio colectivo (Martínez-Garrido *et al.*, 2022) en un ejercicio de tolerancia y respeto mutuo.

El profesorado y las escuelas democráticas: visiones, funciones y formación

CECILIA VERÓNICA BECERRA BRITO
SARA GONZÁLEZ PÉREZ

Introducción

La escuela democrática, como modelo educativo, busca priorizar la participación activa del estudiantado, el respeto por su autodeterminación y la incorporación de valores democráticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Feito-Alonso, 2014; García-Carpintero y Schugurensky, 2017; Fernandes *et al.*, 2023). Durante varios años y en el marco de un proyecto europeo (Erasmus+ KA220-SCH-6ACB983A - *Cooperation partnerships in school education*) se ha llevado a cabo un trabajo de investigación sobre la integración de la escuela democrática en Europa. En este proyecto han colaborado docentes y profesionales de la educación pública, así como de diversos centros educativos que practican y promueven esta filosofía en sus aulas. Los participantes de este proyecto, provenientes de países como Italia, Bulgaria, Estonia, Bélgica y España, han compartido sus experiencias y perspectivas, dando pie a reflexiones y debates que muestran las visiones y el futuro de la escuela democrática desde el punto de vista de algunos de sus principales protagonistas: los y las docentes. Este capítulo explora estos intercambios e ideas presentadas desde la óptica de los países de origen del profesorado participante, y destaca puntos de encuentro, divergencias y los múltiples desafíos que se

vislumbran para implementar la educación democrática en el futuro cercano, a medio y largo plazo, en Europa.

Las primeras prácticas de educación democrática se remontan a 1859 con la fundación de la escuela de Yasnaia Poliana por Lev Tolstói (Ruano-Bellido, 2017; Incontri, 1991). Esta iniciativa es considerada la pionera de las escuelas democráticas por incorporar prácticas basadas en valores que con posterioridad definirían este modelo educativo. Esta filosofía didáctica y los valores que representa se han ido expandiendo de forma significativa en Europa en los últimos años (Dongo-Montoya, 2024). Este movimiento se ha visto influenciado por el enfoque educativo del filósofo y educador John Dewey (Quay, 2016), que en su trabajo *Democracia y Educación* concibe la educación democrática como una perspectiva formativa que busca establecer una dirección amplia y transformadora para toda la educación, en sintonía con los cambios sociales. Este enfoque educativo, a pesar de contar con un amplio número de seguidores, no ha recibido el reconocimiento de las legislaciones educativas europeas, por lo que su desarrollo y expansión se limitan a la creación de pequeñas escuelas privadas, como la descubierta por Weilbacher (2020). Estas restricciones han limitado su impacto y posible integración a largo plazo en los sistemas educativos convencionales (QUEST, 2023).

La estrategia formativa promovida por la educación democrática fomenta la participación activa del alumnado en la toma de decisiones y promueve un aprendizaje basado en la autonomía y la colaboración (QUEST, 2023; Nikolaou, 2021). La integración y adaptación de los valores y la filosofía propuesta por la escuela democrática difieren en función del país europeo y sus leyes educativas. Aunque desde la Unión Europea se promueven enfoques y metodologías docentes innovadoras en forma de recomendaciones para todos los Estados miembros, cada país es soberano para adaptar y diseñar los currículos educativos y los enfoques didácticos y de aplicación en sus sistemas educativos. Por ejemplo, para el profesorado belga, la adaptación del enfoque propuesto por la escuela democrática al contexto educativo de Flandes es posible, ya que este está caracterizado por una sólida tradición de inclusión, desarrollo holístico y participación co-

munitaria. Desde su perspectiva, la integración de los principios democráticos en las escuelas belgas debe, por tanto, articularse con los elementos esenciales del sistema educativo vigente, buscando un equilibrio entre la innovación y las normativas existentes.

En esta línea, uno de los pilares destacados del sistema educativo en Flandes es la educación inclusiva, un principio fundamental que asegura igualdad de oportunidades para todos los estudiantes de este territorio. Las y los docentes belgas subrayan la necesidad de preservar esta visión en el marco de una escuela democrática, garantizando que cada estudiante, con independencia de su origen, capacidades o identidad, se sienta acogido y apoyado. Esta inclusión, consideran, no solo es un derecho, sino también una base para el desarrollo de comunidades escolares más equitativas y cohesionadas. Además, el sistema educativo flamenco ha priorizado a lo largo de la historia el bienestar integral del alumnado, fomentando habilidades sociales, emocionales y físicas junto con las académicas. El profesorado belga visualiza las escuelas democráticas como espacios idóneos para continuar esta labor, y promueve la creatividad, el pensamiento crítico y el desarrollo del carácter como parte esencial del proceso educativo.

En este capítulo se presentan los testimonios del profesorado participante en el proyecto, mediante la técnica cualitativa del análisis de contenido de los grupos de discusión celebrados con el fin de explorar en las dimensiones que serán las guías en las entrevistas. En ellos han participado profesorado de escuelas democráticas y de escuelas públicas de los países que suscriben el proyecto.

1. Organización de las escuelas

En general, la implementación de los principios e ideas defendidos por la escuela democrática requiere un cambio en la estructura organizativa de las escuelas.

Desde Bélgica sugieren un modelo de gobernanza democrática que incluya a representantes del estudiantado, profesorado,

familias y resto de los miembros de la comunidad. Este sistema, basado en el consenso y la transparencia, no solo garantiza la igualdad de voces en las decisiones escolares, sino que también fomenta una cultura de confianza y corresponsabilidad. Este modelo es compartido por el resto de los países participantes, que consideran que la cooperación y coordinación entre los diferentes agentes educativos es fundamental.

En Estonia, los docentes de las escuelas públicas afirman que el sistema actual está demasiado centralizado y que está todo demasiado regulado, pero no saben cómo cambiar esta situación sin que haya mucho descontrol. Por su parte, el profesorado involucrado en las escuelas democráticas considera que la solución se encuentra en manos de los equipos de profesionales encargados de la organización y la administración de las escuelas, que deben ser las personas responsables de establecer mecanismos para la toma de decisiones más inclusivas, fomentando la colaboración de todos los agentes involucrados. Esta perspectiva se encuentra en consonancia con Belavi *et al.* (2021), que establecen que «la inclusión de toda la comunidad educativa en las decisiones del centro, la horizontalidad en sus relaciones y la igualdad entre todos y todas son esenciales para esta concepción» (p. 251). En esta línea, las y los docentes consideran que hay espacio para la mejora en los sistemas de gestión y gobierno de los centros e instituciones educativas, y abogan por la incorporación del principio de transparencia en los procesos administrativos.

Desde la perspectiva italiana se plantea la implementación de un sistema descentralizado que fomente la comunicación activa y la participación de las comunidades locales, así como la creación de centros educativos más pequeños y accesibles que respondan mejor a las necesidades específicas de cada comunidad. Este modelo no solo acercaría a las instituciones educativas a las familias, sino que también permitiría un diálogo más fluido y una mayor personalización en el proceso educativo. A su vez, destacan la importancia de incentivar el compromiso con las instituciones existentes y para ello proponen un sistema híbrido que combine principios innegociables, como los dere-

chos humanos y la no violencia expresados por Esquivel-Marín y García-Barrera (2018), con estructuras más flexibles que otorguen autonomía al estudiantado y fomenten una educación más inclusiva.

En este modelo se le da prioridad a la autonomía de las alumnas y alumnos, y se permite que decidan su grado de participación en las instituciones existentes y que incluso creen alternativas que fomenten la autodeterminación e innovación dentro del sistema educativo y la sociedad. Por último, inspirándose en ejemplos como el sistema educativo holandés, quienes defienden la escuela democrática italiana apuestan por un sistema educativo que permita al estudiantado elegir las materias que les apasionen, definiendo la profundidad de su estudio e incluso creando nuevas asignaturas según sus intereses.

Por el contrario, en Bulgaria, la rigidez del sistema educativo representa un desafío significativo para la incorporación de la educación democrática. Las estrictas normas curriculares limitan la capacidad docente para innovar y dificultan la aplicación de cambios profundos. Aunque reformas legales recientes han permitido formas alternativas de educación, estas siguen siendo restrictivas al exigir el cumplimiento anual del currículo estándar. Incluso las «escuelas innovadoras» operan bajo limitaciones severas, lo que evidencia la necesidad de reformas más sustanciales que promuevan una mayor flexibilidad y autonomía en el aprendizaje. En este contexto, el reto para integrar los ideales democráticos es aún mayor.

La incorporación de los valores democráticos requiere la transformación del sistema educativo y la creación de un nuevo marco conceptual como el propuesto por Feu *et al.* (2017), que requiere evaluar y mejorar la calidad democrática de las escuelas en función de cuatro dimensiones: gobernanza (estructuras y procesos de tomas de decisiones colectivas), habilitación (condiciones materiales que garantizan la participación equitativa), alteridad (reconocimiento y respeto hacia las minorías y la diversidad), y ética (valores y virtudes que fomentan la responsabilidad, el compromiso cívico y la convivencia democrática).

2. El papel de las familias y el rol del estudiantado

En general, todo el profesorado participante enfatiza la importancia de un enfoque colaborativo que integre a las familias, las escuelas y la sociedad en un esfuerzo conjunto. Esta cooperación no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también ayuda a conectar los aprendizajes académicos con las realidades prácticas de la vida diaria.

En las reflexiones de grupo, las y los docentes belgas destacan la importancia de estrechar vínculos con la comunidad. En el contexto de Flandes, donde las alianzas entre escuelas y organizaciones locales son valoradas, las escuelas democráticas pueden ampliar estos esfuerzos, promoviendo la participación activa de las familias, las instituciones y la ciudadanía en proyectos educativos que conecten el aprendizaje con la vida real. El eje central de esta reflexión es la relación entre las instituciones educativas y las familias. Los y las profesoras italianas creen que la interacción entre ambas puede mejorar, en especial en casos de conflicto entre ambas, y sitúan a las escuelas como responsables de proteger a los niños y niñas de situaciones complejas que pueden desarrollarse tanto en el seno familiar como en el entorno escolar.

Desde Estonia abogan por la creación de asociaciones de familias y docentes. Consideran que la asistencia de todos los agentes a reuniones escolares es fundamental, de forma que todos puedan contribuir e influir de forma colaborativa en las políticas escolares, el desarrollo curricular y el diseño y realización de actividades extracurriculares. Además, para el colectivo docente de las escuelas democráticas es prioritario atender y formar a las familias, ya que consideran que la mayoría de las madres y los padres no tienen la formación pedagógica necesaria para entender y aceptar los métodos educativos democráticos. Por ello, se les debe proporcionar formación que les ayude a adaptarse a este enfoque y a integrarse en el proceso educativo propuesto y trabajar con iniciativas de formación las altas expectativas académicas que se suelen imponerse desde el seno familiar a sus hijas e hijos.

Por su parte, en Estonia proponen la creación de organizaciones comunitarias que ofrezcan recursos o experiencias educati-

vas como vía para unir a los diferentes agentes educativos. Las actividades ofrecidas por estas organizaciones servirían para unir a las familias en los barrios, además de enriquecer la experiencia educativa del alumnado y de las familias y la sociedad en su conjunto.

Un tema recurrente en las reflexiones sobre la mejora del sistema educativo y la vida en sociedad es la libertad de participación de los diferentes agentes involucrados en el proceso educativo y cómo empoderar la voz del estudiantado. El profesorado italiano critica la rigidez del sistema educativo actual, que tiende a imponer roles y normas, y subraya la necesidad de un cambio que valore la autonomía de sus estudiantes. Este enfoque, aseguran, fomentaría la autodeterminación y la innovación, tanto en el ámbito educativo como en la sociedad.

Uno de los principios centrales por los que aboga el sistema educativo democrático es el derecho a la autodeterminación, entendido como la «capacidad de una persona para decidir por sí misma algo» (Real Academia Española, s.f., definición 2). Este enfoque otorga a las alumnas y los alumnos la libertad de decidir cómo y qué aprender, promoviendo así la responsabilidad y el compromiso genuino. Para aplicar con éxito este concepto en el contexto de las escuelas públicas es menester cambiar la mentalidad del profesorado y de la familia del alumnado, lo que requiere una formación integral que enfatice las implicaciones de la autodeterminación. Sin estos cambios fundamentales, la integración de estos valores en las escuelas estatales probablemente fracasará.

En las escuelas democráticas, el alumnado ocupa un cometido central en la toma de decisiones, lo que fortalece su sentido de pertenencia y responsabilidad. En este sentido, las y los educadores belgas proponen la creación de mecanismos de representación estudiantil que les permitan participar de forma activa en cuestiones relacionadas con el diseño curricular, las actividades extracurriculares y la gestión escolar. En Bulgaria consideran que las actitudes culturales plantean obstáculos adicionales más allá de las barreras legislativas. Existe una falta de concienciación y educación sobre los derechos de los niños y las niñas, en par-

ticular su derecho a la autodeterminación en la educación. A lo largo de la historia, en Bulgaria, los debates sobre los derechos infantiles se han centrado en el abuso físico, reconociendo solo en fechas recientes aspectos relacionados con la salud psicológica y mental. Sin embargo, el concepto de autonomía infantil y adolescente en el aprendizaje sigue siendo en gran medida un tema no abordado. Además, la falta de formación en metodologías democráticas y la resistencia emocional al cambio son barreras presentes en países como Estonia y España, lo que resalta la necesidad de una mayor inversión en la preparación profesional docente.

Una propuesta avalada por el profesorado sería implementar asambleas o parlamentos en los centros educativos y en cuya organización participe el propio alumnado, que ayude a configurar un espacio o un momento donde se propicie la participación activa de las niñas y los niños en su proceso de aprendizaje, y que sirvan para tomar decisiones consensuadas que beneficien a la comunidad educativa (se podría llegar a involucrar a las familias también en estas iniciativas). Estos espacios pueden utilizarse para compartir las experiencias e intereses del alumnado y del resto de los agentes involucrados, lo que beneficia al propio profesorado en la creación de dinámicas de retroalimentación para adaptar sus enfoques didácticos y metodológicos al servicio de las necesidades del colectivo.

3. Sistemas educativos y flexibilidad curricular

La flexibilidad curricular es una de las propuestas clave defendidas por los docentes partidarios de la escuela democrática, pues el «diseño de un currículum democrático es un asunto que involucra a toda la comunidad [...], por lo tanto, no puede ser producto de una discusión cerrada entre individuos o grupos» (Bela-vi y Murillo, 2020, p. 17). Para estos, las alumnas y alumnos deberían tener la libertad de elegir las materias que más les interesen y decidir el nivel de profundidad al que desean explorarlas. Para el profesorado de la escuela democrática de Estonia,

el sistema educativo ya ofrece un alto grado de flexibilidad y confianza en sus docentes, quienes tienen la posibilidad de adaptar métodos de enseñanza según las necesidades de sus comunidades, siempre que sus estudiantes alcancen los objetivos establecidos en un periodo de tres años. Este enfoque fomenta un ambiente propicio para la introducción de este tipo de iniciativas democráticas, lo que permite al alumnado crecer en armonía con sus auténticos intereses y promover un aprendizaje más significativo y motivador. La perspectiva búlgara subraya que el aprendizaje autodirigido y la autonomía, principios fundamentales de la educación democrática, deben ser defendidos y se debe luchar para mantener su integridad frente a los currículos rígidos tradicionales.

En la experiencia de una escuela pública italiana, se percibe como una práctica diaria o establecida el hecho de favorecer que sus estudiantes tengan libertad para influir en su proceso de aprendizaje, por ejemplo, identificando sus debilidades o áreas de mejora, lo que posibilita que el profesorado adapte el contenido a tales necesidades. Además, participantes de los países de Bélgica e Italia explican que sus estudiantes eligen temas específicos que desean explorar (como naturaleza, historia o animales) y deciden el enfoque del aprendizaje, pero, aunque no se perciba como una libertad completamente abierta, al menos su alumnado tiene la capacidad de escoger y sentirse partícipe de su proceso de aprendizaje, en el que las y los docentes desempeñan la función de guía. Si bien en la etapa de primaria se eligen actividades dentro de un marco estructurado y las maestras y maestros adaptan el contenido en función de estas elecciones, no se sigue un enfoque tradicional de enseñanza de asignaturas establecidas en un horario estipulado.

El mismo grupo también propone que se incorporen metodologías que promuevan la cooperación y el apoyo a los sueños de los niños y las niñas. Proponen actividades que reúnan a estudiantes de escuelas democráticas y estatales para colaborar, lo que favorece el intercambio pacífico y la construcción de vínculos. Resaltan la importancia de preguntar a las y los menores acerca de sus aspiraciones y formar grupos de personas adultas

que les brinden apoyo, creando una comunidad comprometida para ayudarles a alcanzar sus metas, fomentando su capacidad de soñar y trabajar de forma colectiva hacia sus objetivos. Por último, proponen la creación de una escuela internacional basada en los derechos humanos que se fundamente en la democracia y el respeto por las leyes naturales, según las recomendaciones de la Unesco (2023) y en línea con lo planteado por Neubauer *et al.* (2022), procurando la aceptación gubernamental que garantice una comprensión universal de los derechos fundamentales. Otra práctica docente considerada más cercana a la educación democrática, y que se aplica en una escuela belga y en otra italiana, es la no realización de exámenes en la etapa de primaria por su no obligatoriedad y la posibilidad de que la evaluación del desarrollo de competencias o adquisición de conocimientos de sus estudiantes pueda llevarse a cabo a través de la observación.

También se destaca como propuesta común la de incorporar actividades al aire libre, como salidas a parques y áreas naturales en los currículos escolares, considerada fundamental para compensar las limitaciones de los espacios escolares demasiado urbanizados, así como para satisfacer la necesidad de contacto con el medio natural de los niños y las niñas de entornos urbanos (Sensat, 2020), mediante la exploración y la estimulación y desarrollo sensorial. Este tipo de dinámicas en entornos naturales estimula la creatividad y fomenta el juego no estructurado, además de facilitar la adquisición de conocimientos prácticos relacionados con las ciencias naturales, el medio ambiente y la sostenibilidad. Esta conexión con la naturaleza promueve el respeto y una mayor concienciación sobre la protección del medio ambiente.

Por último, el profesorado de las escuelas italianas añade que, en general, el sistema educativo requiere una transformación profunda para alinearse con los principios de la escuela democrática. Desde su perspectiva, el cambio debe comenzar con una revisión del sistema de evaluación, que en la actualidad se centra en estándares uniformes. Proponen un modelo que priorice el desarrollo de las competencias individuales del alumnado y proporcione una retroalimentación continua que los motive a ex-

plorar fuera de su zona de confort y a descubrir sus talentos únicos. Más que medirlos, consideran que el sistema educativo debería empoderarlos, reconociéndose como personas con misiones y habilidades propias que ofrecer al mundo.

4. Formación profesional docente

Desarrollar e implementar las funciones docentes que requiere la educación democrática pone de relieve el elemento indispensable para que la ecuación dé el resultado esperado: la formación, definida como aquellos requisitos formativos mínimos y esenciales para ejercer, de modo eficaz y eficiente, la docencia en la escuela democrática, de manera que se garanticen y se obtengan buenos resultados. Aspirar a avanzar hacia un modelo educativo más centrado en el alumnado y en el que las y los estudiantes lideren, participen de forma activa y se comprometan con su propio proceso de aprendizaje requiere, asimismo, que el profesorado de igual manera aprenda y explore los principios de las escuelas democráticas para incorporar los enfoques requeridos en su día a día.

Aunque las personas que han representado a las naciones participantes en este proyecto coinciden en que en todos estos países (Italia, Bélgica, Estonia, Bulgaria y España) se exige una formación universitaria para acceder al campo profesional de la docencia, existen varias diferencias como la duración de los programas o grados (entre tres y cinco años), la combinación de formación disciplinaria y pedagógica, y los procesos de certificación o evaluación específicos de cada país.

Una parte del profesorado recalcó que, en un enfoque como el propuesto por la escuela democrática, es esencial aceptar a las niñas y niños tal como son, permitiéndoles desarrollarse en su individualidad. Para trasladar esto a las aulas es necesario aumentar el número de docentes en el aula de tal modo que permita otorgar una mayor flexibilidad al alumnado. Este cambio metodológico supone redefinir e identificar nuevas competencias docentes. Las y los docentes deben aprender a actuar como facilitadores del

aprendizaje, guiando a sus estudiantes en la exploración de sus intereses, así como fomentar una educación basada en la investigación, la formulación de preguntas y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas.

Por su parte, el profesorado belga enfatizó la necesidad de potenciar la formación profesional docente para incorporar con garantías este tipo de enfoques pedagógicos. Proponen fortalecer las capacidades de los y las educadoras mediante programas de desarrollo profesional enfocados en pedagogías centradas en el estudiantado, liderazgo colaborativo y resolución de conflictos. Este enfoque resalta el papel clave del profesorado y de los equipos directivos, de forma que se capaciten para la transición hacia un modelo democrático. En este punto, la perspectiva búlgara es determinante y subraya la necesidad de transformar las mentalidades de docentes y familias, priorizando la educación en derechos infantiles y metodologías modernas.

De acuerdo con el profesorado, para la implementación de la educación democrática uno de los principales obstáculos posiblemente radica en el perfil generacional que predomina en la actualidad entre su propio colectivo. Por ejemplo, en Estonia, una gran parte del colectivo docente fue formado durante la era soviética en un sistema fundamentalmente opuesto a los principios de la escuela democrática. Las maestras y maestros con este perfil pueden mostrar una mayor resistencia a la transformación debido a este pasado, la formación recibida y la mentalidad que han construido.

Sin embargo, se vislumbra un futuro prometedor, ya que la nueva generación de docentes y estudiantes se está formando con un enfoque diferente que utiliza métodos educativos alineados con principios democráticos. A medida que estas nuevas remesas de docentes se gradúan e ingresan al mundo laboral, adoptan y promueven estos valores de forma natural. Esta circunstancia podrá generar un cambio gradual y orgánico en el tiempo, tal y como sugieren Murtaza y Akbar (2019), al establecer que «los docentes tienen que democratizar su pedagogía durante la enseñanza junto con sus prácticas en el aula para que los alumnos sean demócratas» (p. 29). Se pretende lograr que el profesorado esté

abierto a enfoques pedagógicos diversos que prioricen la voz y la elección del alumnado, el aprendizaje colaborativo y la educación experiencial, así como que muestren disposición a adaptar sus métodos de enseñanza para satisfacer las necesidades e intereses de sus estudiantes.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que el entusiasmo y la pasión docente desempeña un papel fundamental a la hora de motivar al alumnado, y esta función es clave para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde la perspectiva de una parte de los colectivos docentes pertenecientes a escuelas públicas de Italia, Estonia y Bélgica, es responsabilidad de las maestras y maestros cumplir la función de transmitir o impulsar la motivación y beneficiar a sus estudiantes, por ejemplo, diferenciando el programa para ajustar las enseñanzas y mantener el interés. También comentan que perciben una disminución en el nivel de motivación a medida que el alumnado avanza hacia la etapa de secundaria. En esta línea, sugieren que una estrategia motivadora para su alumnado es su agrupación, ya que consideran que el aprendizaje grupal es preferido y más efectivo que el individual. De acuerdo con su opinión, la clave puede estar en que en la etapa de primaria se suele utilizar un estilo de enseñanza más cooperativo, mientras que en secundaria el estilo de enseñanza es más individual y expositivo, lo que puede disminuir la motivación del alumnado si el profesorado no incorpora el suficiente dinamismo.

Por otra parte, establecer requisitos mínimos de formación docente, con independencia del enfoque pedagógico de las escuelas, incluyendo las democráticas, es esencial para garantizar una educación de calidad y equitativa. Contar con profesionales que posean una base común de conocimientos y competencias podría fortalecer la calidad educativa y garantizar que todo el alumnado, sin importar el tipo de escuela, tenga acceso a una enseñanza sólida y bien fundamentada. Además, unificar estos criterios en el ámbito europeo facilitaría la movilidad docente y el intercambio de buenas prácticas, al tiempo que se fomenta la cohesión en un contexto educativo diverso. Este enfoque permitiría que las y los docentes estuvieran mejor preparados para gestionar dinámicas complejas, promover principios democráticos

y acompañar al estudiantado en su desarrollo integral, lo que fortalecería el impacto de la educación en la sociedad.

A pesar de tener lugar en las escuelas estatales o públicas ciertas funciones docentes entendidas como afines a la educación democrática, desde el prisma del profesorado que centra su labor en esta tipología de enseñanza tales prácticas no son suficientes. Se estima necesario ir más allá, dando los pasos necesarios para adecuarse por completo a esta filosofía. Una de las propuestas para la implantación gradual de este tipo de enfoques propone como primer paso introducir la educación democrática en las escuelas estatales en los niveles de educación infantil, ya que no existe presión sobre el contenido didáctico o las materias y permitiría una implementación gradual de sus principios.

5. El futuro de la educación democrática

Como ya se ha comentado con anterioridad, en países como Estonia, la implantación de la escuela democrática se podría alcanzar en poco tiempo, debido a que las comunidades y los colectivos docentes deciden sus prioridades porque su sistema educativo así lo permite, ya que es lo bastante abierto y flexible para dar lugar a tales actividades y permite a las escuelas explorar prácticas democráticas, si creen en su valor. No obstante, existe la obligatoriedad de cumplir con ciertos requisitos del sistema para acceder a la etapa de secundaria, por lo que la presión de las familias sobre el alumnado se intensifica a medida que se avanza de curso y, si no se alcanzan los niveles requeridos de conocimientos o habilidades, las calificaciones más bajas pueden restringir las oportunidades educativas. En respuesta, las escuelas colaboran con las familias para elaborar planes de apoyo que preparen al alumnado para continuar sus estudios.

Una de las propuestas para incorporar los valores democráticos en las escuelas es contar con el respaldo de la dirección de los centros educativos. En esta línea, algunas de las personas participantes resaltan la necesidad de implicación y liderazgo desde el departamento de dirección y compromiso por parte de la

plantilla del profesorado en la aplicación de prácticas democráticas en el contexto escolar, siendo la carencia de estos elementos una importante limitación o incluso un obstáculo para su implementación, tal y como evidencia alguna declaración recogida. Apostar por mejorar y transformar el panorama educativo precisa de trabajo en equipo y confianza en el proceso.

Para el colectivo docente italiano, el camino hacia una escuela democrática implica superar numerosos desafíos, desde la centralización del sistema hasta las barreras culturales y normativas. Sin embargo, tienen el convencimiento de que un enfoque gradual y adaptativo, basado en principios de cooperación, autonomía y flexibilidad, lograría un cambio transformador. Con pequeños pasos hacia estos objetivos, el sistema educativo italiano podría evolucionar hacia un modelo más inclusivo, democrático y centrado en el bienestar del alumnado.

A pesar de los desafíos, para la mayoría del profesorado, las perspectivas para la implementación de la escuela democrática en la mayoría de los Estados miembros de la Unión Europea son prometedoras. Las reflexiones mantenidas en el marco de este proyecto europeo sobre la educación democrática evidencian su potencial transformador tanto para la enseñanza como para la sociedad del futuro. Todo el profesorado destaca la importancia de promover un cambio cultural fundamentado en los derechos humanos, el bienestar estudiantil y la sostenibilidad ecológica. En países como Italia, se aboga por transformar el sistema educativo, pasando de un sistema basado en el miedo a otro centrado en el amor y la cooperación. En Estonia, se propone que estas reformas sean lideradas por comunidades locales, apoyándose en investigaciones educativas y experiencias exitosas que evidencien los beneficios de estas prácticas. Además, los y las docentes de las escuelas públicas participantes en el proyecto destacan que algunas funciones que se llevan a cabo en sus centros son similares a las aplicadas en las escuelas democráticas. Dado que no todas las actividades compartidas se aplican de igual manera en los países participantes, se procura difundir aquellas responsabilidades o prácticas docentes que podrían ser transferibles a las realidades en las que no se apliquen.

Para el profesorado de las escuelas públicas o estatales parece lógico dar el primer paso de explorar la viabilidad del modelo democrático, con la intención de ser posiblemente instaurado en su propia escuela, mediante la observación del funcionamiento de tales dinámicas en las mismas escuelas democráticas. Recoger evidencias de primera mano sobre las diferencias en las estrategias docentes que han de ser aplicadas con este fin fue, al menos, la intención manifestada por parte de participantes de Bélgica e Italia. Sobre todo, mostraron especial interés en observar prácticas educativas alternativas donde no se sigue un currículo tradicional, debido al desafío que presenta este enfoque en su contexto en el que el currículo sí está establecido, por lo que consideran valioso analizar la forma en que se aplica en otras escuelas. Cambiar la mentalidad docente respecto a la aceptación de los errores, donde estos son entendidos como oportunidades de aprendizaje, resulta determinante para mostrar y normalizar el fracaso, considerándolo un cambio fundamental necesario para entender en qué consiste el proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollar la tolerancia a la frustración, y promover el reintento y la perseverancia como medios para alcanzar los objetivos formativos.

En esta línea, la mayoría de las y los docentes subraya el valor de la investigación educativa como motor de cambio. Aunque existen importantes retos culturales, estructurales y financieros, se subraya la relevancia de la investigación educativa como un pilar clave para validar y fortalecer este modelo. Estudios rigurosos demuestran la eficacia de sus metodologías, evidenciando su capacidad para formar alumnado más autónomo, comprometido y preparado para afrontar desafíos globales. Este enfoque basado en evidencia es la vía para no solo legitimar la viabilidad de la escuela democrática, sino también asegurar su papel como motor de innovación y sostenibilidad educativa. El futuro del desarrollo y la integración de la escuela democrática en Europa debe incentivarse mediante la inversión en investigación y desarrollo, como la realizada en este proyecto europeo, que permita consolidar estas prácticas, así como su posible integración efectiva en los sistemas educativos europeos y asegurar su contribución al bienestar y progreso social.

Como conclusión de las reflexiones generadas en el marco del proyecto, se reitera la importancia de avanzar hacia un modelo educativo más democrático y cohesionado en Europa, superando los retos ya identificados y apostando por estrategias claras y sostenibles. Las propuestas colectivas recogidas subrayan la necesidad de reforzar la formación docente como pilar fundamental para garantizar la implementación de valores democráticos en el ámbito escolar. Esto incluye no solo concienciar y formar al profesorado en principios como la autonomía estudiantil, la toma de decisiones participativa y la justicia social, sino también proporcionar herramientas prácticas que faciliten su aplicación efectiva en el aula. Además, se destaca la urgencia de normalizar este modelo pedagógico, promoviendo su accesibilidad y beneficios a través de campañas de sensibilización y de oportunidades formativas inclusivas y gratuitas. Este enfoque permite superar malentendidos y ampliar la adopción gradual de los principios democráticos, lo que fomenta una transformación progresiva que se extiende desde la educación infantil hasta los niveles más avanzados.

La visión compartida subraya también la necesidad de dotar al profesorado de habilidades clave, como la resolución de conflictos y la mediación, esenciales para construir entornos seguros y de aprendizaje colaborativo. Asimismo, se enfatiza el valor de una mentalidad abierta y una colaboración activa entre docentes, estudiantes y comunidades escolares que contribuya al crecimiento profesional continuo y al enriquecimiento mutuo. Este conjunto de sugerencias refleja una voluntad colectiva de construir un sistema educativo europeo más inclusivo, participativo y sostenible. Aunque los retos son significativos, las propuestas aquí expuestas trazan un camino claro y prometedor hacia una educación que, en su esencia, no solo forme a las personas, sino que también fortalezca las bases democráticas de nuestras sociedades.

Conclusiones

MARÍA INMACULADA FERNÁNDEZ ESTEBAN

CECILIA BECERRA BRITO

ANA LUISA SANABRIA MESA

ANABEL BETHENCOURT AGUILAR

ESPERANZA MARÍA CEBALLOS VACAS

TALÍA CRISTINA MORILLO LESME

SARA GONZÁLEZ PÉREZ

AINOA ESCRIBANO MIRALLES

La postura que se ha defendido en este trabajo sobre la educación democrática requiere un primer acercamiento a lo que entendemos por democracia. Desde el origen de la definición de democracia, que se remonta a la Antigua Grecia, hasta lo que entendemos hoy como la base de los principios de no discriminación y libertad, se ha evidenciado que es un concepto dinámico y plural. La democracia del siglo XXI se basa en la no discriminación y la libertad, por lo tanto, lleva implícita unos valores que son principalmente la igualdad y el aseguramiento de la libertad, sin que prevalezca uno sobre otro, ya que son complementarios. De este modo, la igualdad asegura la libertad o libertades, de ahí su carácter plural. No obstante, también podemos hablar de distintas igualdades: políticas, económicas o sociales, pero hay una que cobra un carácter sobresaliente cuando se trata de la educación: la igualdad de oportunidades y la equidad basada en las mismas condiciones de partida para acceder a las mismas oportunidades.

El concepto de democracia, como lo entendemos en la actualidad, ha sido el resultado de la evolución de la humanidad, que podemos decir que tiene un carácter procesual y seguirá evolucionando a medida que lo hacen las sociedades. En un princi-

pio, la democracia, como forma de gobierno definida por la igualdad y la participación, excluía sectores sociales que no se reconocían como parte de la ciudadanía. Las formas de gobierno eran participativas pero excluyentes. La creación de Estados liberales en el siglo XVIII europeo puso de manifiesto la alejada dicotomía entre igualdad en las condiciones de vida y la libertad, como aspectos casi excluyentes.

Recuperar el sentido democrático y participativo en la sociedad contemporánea, cuyas características son la libre elección de todo el pueblo, sin discriminación, como ejercicio de derechos comunes, pero, además, con un peso equitativo de los valores de libertad e igualdad, conduce a interpretar la democracia como un fin además de un medio. El objetivo claro de la democracia es el desarrollo de los valores de libertad e igualdad, entendida esta última como igualdad política, jurídica, social, de oportunidades o equidad. Estos son los valores que forman la base de la convivencia democrática.

Reconocer las igualdades, desde distintas esferas de la vida social, supone que en la educación es necesario promover políticas que faciliten la integración, combatan la exclusión y en sí se constituyan como el valor y el derecho que vertebralice todo el hecho educativo. Al reconocer la igualdad, esta debe ser interpretada como el reconocimiento de los derechos de todas las personas por igual, la igualdad de oportunidades y la equidad, siempre reconociendo las diferencias individuales de las personas. A partir de esta concepción de la igualdad, unida a la libertad, podemos hacer una aproximación a la definición de la educación democrática mediante cuatro principios fundamentales: el primero es el que se refiere a aquella que se imparte garantizando la igualdad al acceso educativo de todos los miembros de la sociedad. Se desprende de este principio que ha de ser pública y, además, garantizar la relación con la convivencia y la emancipación mediante la formación de una ciudadanía libre y autónoma.

Aclarada la perspectiva democrática en la educación, debemos exponer qué entendemos por escuelas democráticas, considerando que las distintas concepciones culturales encontrarán un matiz que se adapte a sus tradiciones, perspectivas teóricas e

interpretaciones. Las distintas interpretaciones de la educación democrática dan lugar a diferencias en las prácticas, la asunción de roles y el liderazgo educativo. Además, la noción de educación democrática no ha estado exenta de críticas desde las posiciones neoliberales.

Por ello, es importante señalar que las acepciones pueden estar mediadas por las distintas experiencias o el momento de la evolución democrática de las sociedades, considerando que los distintos enfoques no son excluyentes. Por lo tanto, de lo que se trata es de identificar aquellos aspectos comunes que deben tener las escuelas democráticas y considerarlos como flexibles y dinámicos, adaptados a cada contexto. En este sentido, la primera implicación es el desarrollo de procesos de democratización en el aula que consideren las relaciones entre profesorado, alumnado y entre iguales, la participación y la educación para la autonomía. La segunda función democratizadora en la escuela es la que tiene que ver con el currículum y la selección de contenidos que favorezca diferentes modelos de socialización desde el enfoque democrático. Para terminar, la implicación y participación de todos los miembros de la comunidad en el gobierno escolar. Considerando estos aspectos, el desarrollo de las escuelas está basado en una concepción de ciudadanía, gobernanza y autonomía que constituyen el núcleo de la educación democrática.

En este trabajo hemos considerado a lo largo de los capítulos una interpretación de la educación y de las escuelas democráticas como un estamento y una institución que promueven la justicia social. El programa del Foro Mundial de Educación (1990) propuso la educación para todos, dando un enfoque de inclusividad y del derecho a la igualdad en la educación más allá de la concepción de universalidad educativa. Encontramos el principio de la educación inclusiva que brinda oportunidades de convivencia, autonomía, libertad y equidad, pero ligada a esta filosofía es necesario promover un currículum que aporte experiencias en esta línea y que vaya acompañado de la gobernanza y cultura organizativa acorde con la participación democrática.

Nos parece especialmente valiosa la aportación de Gimeno-Sacristán (1998) sobre la concepción de las escuelas democráti-

cas, ya que incluye tres principios básicos multidimensionados en cinco ámbitos de la cultura escolar. Así, el autor considera que las escuelas democráticas deben asentarse en los valores principales de la libertad, la igualdad y la solidaridad, y estos proyectarse en el acceso a la educación, los contenidos, las prácticas organizativas y metodológicas, las relaciones interpersonales y las relaciones y la comunidad. A estos valores añadimos la justicia social, es decir, las escuelas deben comprometer su labor y su cultura hacia la inclusión de todo su alumnado, sin que sufra ningún tipo de discriminación y participe de manera activa en la sociedad.

En el debate sobre qué políticas favorecen una educación democrática, encontramos opiniones divergentes en el contexto internacional. De hecho, la relación política-educación está delimitada por el contexto político, económico y cultural, de ahí la dificultad para encontrar una directriz homogénea que conduzca a una Europa promotora de políticas educativas democráticas y para la democracia. Lo que consideramos seguro es que la transferencia de una macropolítica educativa en esta línea hacia micropolíticas de centro y de aula precisa de directrices concisas y a corto, medio y largo plazo, y favorecer la coherencia entre la política y la estrategia operativa para implementarla.

Entendemos que las escuelas públicas deben considerar los valores democráticos relacionados con anterioridad. Por otra parte, surgen escuelas privadas democráticas que aspiran a formar parte de la red de escuelas públicas. En este sentido, encontramos dos interrogantes: en primer lugar, es esencial averiguar si las escuelas privadas a las que accede el alumnado con recursos económicos suficientes para sufragar su educación promueven de verdad el valor de la justicia social y la equidad. Tal y como entendemos la justicia social, como valor fundamental de la democracia, en el ámbito educativo y como garante de las mismas oportunidades y derechos de todas las personas, incluyendo sus condiciones económicas, parece contradictorio establecer una diferenciación en el acceso en función de la disponibilidad económica de las familias.

En segundo lugar, y relacionado con el anterior, la educación democrática que favorece la equidad como aspecto compensa-

dor para garantizar las mismas oportunidades no se refleja en el acceso a las escuelas privadas y la inclusión, que estará determinada por la misma disponibilidad económica, que en último término es una condición individual que produce sesgos en cuanto al acceso a un tipo de escuela determinada. Esta diferenciación entre lo público y lo privado en términos de acceso a la educación puede generar situaciones contrarias a la justicia social, que vulneren el propio significado de la democracia y la educación inclusiva.

En el proceso de superación de los desafíos en la escuela democrática, en igualdad de representación, resulta fundamental la participación de la comunidad escolar, tanto en los aspectos organizativos como en los procesos de mejora. Obviar el papel de las familias o el alumnado supone una forma de exclusión en la toma de decisiones hacia el cambio para promover una escuela democrática, activa y comprometida con la sociedad. Desde este punto de vista, proponemos que las escuelas, con el fin de promover una política institucional para el desarrollo democrático, deben comprometerse con proyectos educativos que aviven los valores de lo público y los aspectos educativos participativos y colaborativos, elaborar estrategias para el desarrollo de competencias para la sociedad aumentando el compromiso social reflexivo y el sentido de pertenencia, localizar el centro en su contexto social impulsando la participación cultural en red con el entorno, involucrar en la acción educativa al profesorado, alumnado y familias creando espacios de debate basados en los principios democráticos de la educación, fomentar el respeto hacia el aprendizaje y la cooperación e implementar la consciencia de la investigación acción participativa entre el profesorado, con el fin de que se diseñen propuestas hacia la educación democrática.

La síntesis que recoge la propuesta en política educativa es la que presentamos en la tabla 2.1 de este trabajo en la que abordamos, motivando a la reflexión, un instrumento organizado en torno a las dimensiones que impulsen las políticas educativas democráticas, tales como las razones sociales de la necesidad del cambio, la innovación del currículum, la innovación y mejora de la educación, la organización y la participación en la gestión

de los centros educativos, la formación docente y la evaluación del impacto de las propuestas de cambio e innovación para la mejora educativa.

Las escuelas democráticas serán tan diversas como lo son sus componentes, el contexto en el que se inscriben y las peculiaridades organizativas propias. No obstante, deben tener unos valores y principios comunes que son los que hemos descrito con anterioridad. Además, el desarrollo del currículum en las escuelas democráticas debe guardar su compromiso con el fin democrático en sí mismo, promover actitudes coherentes con el objetivo de educar a ciudadanos y ciudadanas democráticas y fomentar la equidad, solidaridad y cultura de paz como rasgos de las sociedades democráticas a las que aspiramos en el siglo XXI. Implica la función democratizadora en los procesos escolares y de la comunidad, para la toma de decisiones y el ejercicio de derechos y obligaciones.

Como características del currículum se destaca la utilidad, la inclusividad y que ha de ser realizable, práctico y común, reflexivo, moralmente coherente y cooperativo (Guarro-Pallás, 2002). Sus funciones destacables hacen referencia al alumnado y la toma de conciencia de sus derechos y obligaciones, también comprende la función del reconocimiento del contexto y su diversidad a partir del respeto y la tolerancia, debe reconocer y defender el Estado de derecho y la defensa de los valores democráticos. La función del currículum engloba estas tres y es su obligación promover la inclusión sin homogeneizar ni hegemonizar una cultura, garantizando la equidad, y un claro ejemplo es el diseño universal de aprendizaje (DUA), reconocido en nuestra legislación educativa actual.

Es significativa la aportación de Knight (2001), que propone una educación democrática centrada en la preparación del individuo para su desarrollo e implicación en la esfera social, económica y cultural mediante la participación activa y el ejercicio de la responsabilidad, facetas que están ligadas a la vida pública y a la comunidad y no tanto al desarrollo personal. Una postura antagónica a esta, aunque no tiene que ser excluyente, es la que propone Feito (2009), por la que la educación democrática debe

garantizar la promoción y el éxito de todo el alumnado, centrarse en la persona que aprende y su motivación, expectativas y conocimientos previos, además de fomentar la participación de todos los agentes educativos.

De manera complementaria, Torres-Santomé (2012) añade que la educación debe convertir a las personas en promotoras de la justicia, comprometidas con la sociedad y reconociendo las distintas culturas, así como las desigualdades. De esta manera, el autor propone la justicia educativa como la compensación de las dificultades del alumnado, dando paso al modelo de equidad en educación.

Una escuela democrática no es posible sin la participación de las familias y el alumnado. Con esta afirmación no es cuestionable el valor del profesorado en la organización y la gestión del centro; todo lo contrario, el profesorado es el encargado de coordinar la participación de otros agentes que colaboran en beneficio colectivo y con la premisa de la tolerancia y el respeto, dentro del aula, en el centro y en la comunidad educativa.

Los mecanismos de participación formal de las familias están contemplados en la legislación orgánica de nuestro país desde su reconocimiento explícito en la Constitución española; sin embargo, es preciso flexibilizar y facilitar el tiempo y el espacio para que las familias se sientan parte de la comunidad educativa.

En cuanto al alumnado, debe ser considerado competente y capaz de ejercer un papel activo en la gestión y la toma de decisiones en su escuela, incluyendo su propio proceso educativo. Este principio conlleva la necesidad de invitar al alumnado a la reflexión sobre su propio camino y el de sus compañeras y compañeros, siempre considerando la igualdad de oportunidades y el respeto.

El papel del profesorado y su formación son cruciales en la consecución de los objetivos propios de las escuelas democráticas. En este sentido y a partir de lo estudiado en el proyecto Erasmus+ KA220-SCH-6ACB983A (DESC), el camino hacia una educación democrática, considerando el papel del profesorado y su formación, no será el mismo en todos los contextos. El tiempo y esfuerzo para considerar la educación democrática como un eje común dependerán de la situación actual de los distintos siste-

mas educativos de los países participantes (Bélgica, Italia, Estonia, Bulgaria y España).

Entre el profesorado europeo, tanto de escuelas públicas como de las privadas de carácter democrático, prevalece la percepción de que la introducción del modelo de escuela democrática en los distintos Estados miembros de la Unión Europea se perfila con expectativas favorables. Los debates impulsados en el marco de este proyecto han puesto de manifiesto el valor transformador de la educación democrática, capaz de incidir no solo en las prácticas pedagógicas, sino también en la configuración de una sociedad más equitativa en el futuro. Tanto quienes trabajan en la enseñanza pública como quienes se desempeñan en iniciativas educativas alternativas coinciden en la urgencia de fomentar una renovación cultural orientada por los principios de los derechos humanos, la centralidad del bienestar estudiantil y la responsabilidad hacia la sostenibilidad ambiental. Para ello son necesarios los procesos de formación, investigación educativa y, por supuesto, planteamientos políticos que apoyen el modelo de democracia en la escuela y para la sociedad.

Las propuestas colectivas destacan la formación docente como elemento esencial para consolidar valores democráticos en la escuela. No se trata solo de sensibilizar al profesorado en torno a la autonomía estudiantil, la participación y la justicia social, sino también de dotarlo de herramientas prácticas que permitan llevar estos principios al aula. Asimismo, se subraya la importancia de normalizar este modelo pedagógico mediante campañas de sensibilización y programas formativos inclusivos y gratuitos, favoreciendo su adopción gradual en todos los niveles educativos.

En este marco se consideran prioritarias habilidades como la mediación y la resolución de conflictos, indispensables para crear entornos de aprendizaje seguros y colaborativos. También se enfatiza la necesidad de una actitud abierta y de la cooperación activa entre docentes, estudiantes y comunidades escolares. Estas orientaciones reflejan un compromiso colectivo con la construcción de un sistema educativo europeo más inclusivo, participativo y sostenible, capaz de fortalecer los cimientos democráticos de la sociedad.

Bibliografía

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.
- Andrés-Cabello, S., y Giró-Miranda, J. (2016). La participación de las familias en la escuela: Una cuestión compleja. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas (REPPP)*, 7, 28-47. <https://doi.org/10.5944/reppp.7.2016.16302>
- Andrés-Cabello, S., y Chinchurreta-Santamaría, J. (2024). Equipos directivos en centros educativos y diversidad cultural: actitudes, recursos y acciones. *Revista Internacional de Organizaciones*, 32, 35-56. <https://doi.org/10.17345/rio32.454>
- Apple, M. W., y Beane, J. A. (comps.) (1997). *Escuelas democráticas*. Morata.
- Arendt, H. (2018). *La condición humana*. Paidós. <https://www.planetaelibros.com/libro-la-condicion-humana/375989>
- Ashenden, D., Blackburn, J., Hannan, B., y White, D. (1988). Manifesto for a democratic curriculum. En S. Kemmis y R. Stake, *Evaluating curriculum*. Deakin University.
- Atkinson, A. B. (1998a). Exclusion, Employment and Opportunity. En A. B. Atkinson y J. Hills, *Exclusion, Employment and Opportunity*. CASE-paper, Centre for Analysis of Social Exclusion, London School of Economics.
- Atkinson, A. B. (1998b). *Poverty in Europe*. Blackwell.
- Barkley, E. F., Cross, P. y Howel, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: Manual para el profesorado universitario*. Morata.

- Barranco-Barroso, R., Bretones-Peregrina, E., y Morales-Calvo, S. (2024). La participación del alumnado de los centros de educación secundaria obligatoria. SIPS Pedagogía social. *Revista Interuniversitaria*, 44, 29-40. https://doi.org/10.7179/PSRI_2024.44.02
- Bartau-Rojas, I., Azpillaga-Larrea, V., y Aierbe-Barandiarán, A. (2019). Colaboración familia-escuela-comunidad según los equipos directivos de centros de secundaria. *Revista de Investigación en Educación*, 17(2), 86-102.
- Belavi-Achard, G., y Murillo-Arroyo, F. J. (2020). Democracia y Justicia Social en las Escuelas: Dimensiones para Pensar y Mejorar la Práctica Educativa. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>
- Belavi, G., Flores-Sánchez, C., Guiral, C., y Türk, Y. (2021). La democracia en los centros educativos españoles: Concepciones de docentes y estudiantes. *Revista Fuentes*, 23(2), 244-253. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.15375>
- Bernard-Cavero, O. y Llevot-Calvet, N. (2016). El papel de las AMPA en los centros escolares: actuaciones y retos. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(3), 359-371. <https://doi.org/10.7203/RASE.9.3.8984>
- Bilbeny, N. (1999). *Democracia para la diversidad*. Ariel.
- BOE (30 de diciembre de 2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. España: Gobierno de España.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. La Muralla.
- Bolívar-Botía, A. (2002). Nuestra propuesta de educación democrática. *Cuadernos de pedagogía*, 317, 53-56.
- Bolívar-Botía, A. (2012). Justicia social y equidad escolar: Una revisión actual. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 9-45.
- Bustos-Jiménez, A. (2011). Escuelas rurales y educación democrática: La oportunidad de la participación comunitaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado: REIFOP*, 14(2), 105-114.
- Bynner, J. (1999). *Risques et résultats de l'exclusion sociale: ce que montrent les données longitudinales*. Report, OCDE.

- Camps-Cervera, V. (2023). Participar, ¿para qué? *Revista del Consejo Escolar del Estado*, 10(13), 35-45. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Carr, W. (1995). Educación y democracia: Ante el desafío postmoderno. En VVAA, *Volver a pensar la educación* (vol. I) *Política, educación y sociedad* (Congreso Internacional de Didáctica). Morata/Paideia.
- Casas, M., y Botella, J. (2003). *La democracia y sus retos en el siglo XXI. Elementos para la formación democrática de los jóvenes*. Praxis.
- Ceballos-López, N., y Saiz-Linares, A. (2019). La acción tutorial como escenario de colaboración familia-escuela. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(2), 28-45. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25336>
- Ceballos-López, N., y Saiz-Linares, A. (2021). Un proyecto educativo común: la relación familia y escuela. Revisión de investigaciones y normativas. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 305-326. <https://doi.org/10.6018/educatio.469301>
- Ceballos-Vacas, E. M., Trujillo-González, E., Fernández Esteban, M. I., y González Delgado, M. Y. (2023). El estudio de caso en la investigación del cambio en la cultura escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(3), 193-209. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.011>
- Ceballos-Vacas, E. M., Hervella-Fariñas, D., y Rodríguez-Ruiz, B. (2025). ¿Qué necesitan los centros y las familias para poder forjar una alianza? La perspectiva del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Revista Complutense de Educación*, 36(1), 43-68. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.90419>
- Ceballos-Vacas, E. M., Hervella-Fariñas, D., y Rodríguez-Ruiz, B. (en prensa). ¿La formación docente contribuye a la promoción de la colaboración centro escolar-familia? La perspectiva del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio Siglo XXI*.
- Colom-Cañellas, A. J. (2020). Sociedad civil y participación política de los actores de la educación. Una revisión. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 26, 7-22. <https://doi.org/10.18172/con.4444>
- Consejo Escolar del Estado (2014). *La participación de las familias en la educación escolar. Mirando al futuro*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Morata.

- Consejo Europeo (23 de noviembre de 2023). *Council conclusions on the contribution of education and training to strengthening common European values and Democratic citizenship*. <https://www.consilium.europa.eu/es/press/press-releases/2023/11/23/common-european-values-and-democratic-citizenship-the-role-of-education-and-training-in-the-spotlight/>
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing Students' Perspectives toward Trust, Dialogue, and Change in Education. *Educational Researcher*, 31, 36-59.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Ariel.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Morata.
- Dongo-Montoya, A. O. (2024). Las escuelas democráticas y los retos para la práctica y la teoría educativas. *Ciencia y Psique*, 3(4), 97-122. <https://doi.org/10.59885/cienciaysique.2024.v3n4.04>
- Elboj-Saso, C., Puigdemívol Agudé, I., Soler Gallart, M., y Valls Carol, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Graó.
- Epstein, J. L. (2011). *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Westview Press.
- Escudero, J. M. (2011). Dilemas éticos de la profesión docente. *Participación Educativa*, 16, 93-102.
- Esquivel-Marín, C. G., y García-Barrera, M. E. (2017). La educación para la paz y los derechos humanos en la creación de valores para la solución de conflictos escolares. *Justicia*, 23(33), 256-270. <https://doi.org/10.17081/just.23.33.2892>
- Europa, C. d. (2010). *Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos*. Recomendación CM/Rec (2010) 7. Publishing Editions. Council of Europe.
- Evans, M., Paugham, S., y Preliş, J. (1995). *Chunnel Vision: Poverty, social exclusion and debate on social welfare in France and Britain*. LES STICERD, Discussion Paper 115.
- Evans, P., Bronheim, S., Bynner, J., Klasen, S., Magrab, Ph., y Ranson, S. (2000). *Cr  er un capital identitaire: Quelques questions théoriques et solutions pratiques*. Report, OECD.
- Feito, R. (2009). Escuelas democráticas. RASE. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 17-33.

- Feito-Alonso, R. (2014). Educar para la diversidad: el ejemplo de las "escuelas democráticas". *Investigación en la escuela*, 82, 7-18. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/6883/6088>
- Fernandes, P., Belavi, G., Figueiredo, C. y Basasoro, M. (2023). Percepciones docentes sobre prácticas democráticas en centros educativos de Portugal y España. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(2), 195-213. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.22852>
- Fernández-Enguita, M. (2001). A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático? *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 43-64. <https://doi.org/10.35362/rie250987>
- Fernández-Enguita, M. (2010). Las fuerzas en presencia. Sociedad, economía y currículum. En J. Gimeno-Sacristán, *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 65-83). Morata.
- Feu, J., Serra, C., Canimas, J., Lázaro, L., y Simó-Gil, N. (2017). Democracy and Education: A Theoretical Proposal for the Analysis of Democratic Practices in Schools. *Studies in Philosophy and Education*, 36, 647-661. <https://doi.org/10.1007/s11217-017-9570-7>
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Paidós.
- Fullan, M. (2002a). *Las fuerzas del cambio: Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Akal.
- Fullan, M. (2002b). *Los nuevos significados del cambio*. Octaedro.
- Fullan, M. (2003). *Change Forces with a Vengeance*. RoutledgeFalmer.
- García-Carpintero, A. A. y Schugurensky, D. (2017). La participación como elemento clave en las escuelas democráticas. *Revista Reflexão e Ação*, 25(2), 65-83. <https://www.doi.org/10.17058/rea.v25i2.9884>
- Carcía-Gómez, T. (2011). Rompiendo muros. La educación democrática: proyecto comunal de ciudadanía. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 14(2). <https://doi.org/10.6018/reifop>
- Garreta-Bohaca, J. (2016). Las asociaciones de madres y padres en los centros escolares de Cataluña: puntos fuertes y débiles. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 47-59. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.1.245641>
- Gimeno-Sacristán, J. (1998). ¿Qué es una escuela para la democracia? *Cuadernos de Pedagogía*, 275, 19-26.

- Gimeno-Sacristán, J. (2000). *La enseñanza obligatoria: su sentido educativo y social*. Morata.
- Gimeno-Sacristán, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Morata.
- Gimeno-Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En J. Gimeno-Sacristán, *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 21-44). Ediciones Morata.
- Gomariz-Vicente, M. A., Parra-Martínez, J., García-Sanz, M. P., y Hernández-Prados, M. A. (2019). De lo formal a lo real. Análisis de la participación familiar en asociaciones de madres y padres y consejos escolares. *Aula abierta*, 48(1), 85-96. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.85-96>
- González, M. T. y Escudero, J. M. (2000). *Por una escuela pública y democrática: Valores constitutivos, estructuras y procesos de desarrollo*. Proyecto Atlántida. www.proyecto-atlantida.org
- Guarro, A. (1999). El currículum como propuesta cultural democrática. En J. M. Escudero (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 45-66). Síntesis.
- Guarro, A. (2002). *Currículum y democracia: Por un cambio de la cultura escolar*. Octaedro.
- Guarro-Pallás, A., Jover, L., Martín, M., Rodríguez, L., y Torres, C. (2010). El alumno como sujeto y clave esencial para el cambio (material de clase). Asignatura «Cambio y desarrollo del currículum en los centros educativos», curso 2009/2010. Universidad de La Laguna.
- Guarro, A. (2016). Escuelas democráticas y coherencia institucional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 35-55. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.1>
- Guerra-Santana, M., Rodríguez-Pulido, J., y Artilles-Rodríguez, J. (2021). Contextos educativos como área de participación: de la legalidad a la innovación. *Revista de Educación y Derecho*, 23, 1-24. <https://doi.org/10.1344/REYD2021.23.34438>
- Guttman, A. (2001). *La educación democrática: Una teoría política de la educación*. Paidós.
- Han, B. C. (2016). *La sociedad del cansancio*. Herder. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=734804>
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata.

- Incontri, D. (1991). Tolstoi e a anti-pedagogia (uma proposta de educação libertária). *Revista da Faculdade de Educação*, 17(1-2), 102-120. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551991000100004&lng=es&nrm=iso
- Jefatura de Estado. (1990). Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. BOE-A-1990-31312, (págs. 38897-38904). Madrid. Obtenido de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-31312>
- Klasen, 1998; Klasen, S. (2000). *L'exclusion sociale, les enfants et l'éducation : Concepts et mesures*. Report, OCDE.
- Knight, T. (2001). Longitudinal development of educational theory: democracy and the classroom. *Journal of Education Policy*, 16(3), 249-263. <https://doi.org/10.1080/02680930110041384>
- Kozma, R. B. (2008). Análisis comparativo de políticas de TIC en educación. En J. Voogt y G. Knezek, *Manual internacional de tecnología de la información en la educación primaria y secundaria*. Springer International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education, vol 20. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-0-387-73315-9_68
- Llevot-Calvet, N., y Bernad-Cavero, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 8(1), 57-70. <http://hdl.handle.net/10459.1/69778>
- Lorence-Lara, B., Nieto, M., y Sánchez, J. (2024). Barreras en la cooperación entre familias y escuelas: una revisión sistemática. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 28(1), 125-148. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i1.28356>
- Márquez-Ordóñez, A. (17 de noviembre de 2022). Currículo LOMLOE y DUA: oportunidad para minimizar barreras. Obtenido de CEDEC. Centro Nacional de desarrollo curricular en sistemas no propietarios: <https://cedec.intef.es/curriculo-lomloe-y-dua-oportunidad-para-minimizar-barreras/>
- Martínez-Garrido, C., Hidalgo-Farran, N., Márquez-Vázquez, C., y Graña-Oliver, R. (2022). Las concepciones docentes sobre democracia en educación en España. Un estudio fenomenográfico. *Aula Abierta*, 51(3), 293-302. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.3.2022.293-302>

- Martínez, M., Esteban, M. B., y Oraisón, M. (2023). Educación, esferas de participación y ciudadanía. Bordón, *Revista de Pedagogía*, 75(2), 11-25. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.100507>
- Monarca, H., y Simón-Rueda, C. (2013). Orientación educativa y desarrollo de prácticas participativas con las familias. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(3), 120-133.
- Mouffe, Ch. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Paidós.
- Murtaza, A., y Akbar, R. A. (2019). Teachers' Classroom Democratic Practices: Perceptions, Interpretations and Consequences. *Bulletin of Education and Research*, 41(3), 19-34. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1244651>
- Neubauer, A., Nicolás Ruiz, M. Á., y Álvarez Pavón, S. (2022). Educación en derechos humanos para una ciudadanía democrática en los currículos de España, Finlandia e Irlanda: un estudio comparado. *Aula Abierta*, 51(3), 219-226. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.3.2022.219-226>
- Nikolaou, S. M. (2021). Democratic Practices at School. Theoretical and Research Ascertainments. *European Journal of Development Studies*, 1(1), 1-5. <https://doi.org/10.24018/ejdevelop.2021.1.1.11>
- Osoro-Sierra, J. M., y Castro-Zubizarreta, A. (2017). Educación y democracia: La escuela como «espacio» de participación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75(2), 89-108.
- Parra-Martínez, J., García-Sanz, M. P., Gomariz-Vicente, M. A., y Hernández-Prados, M. A. (2014). Implicación de las familias en los Consejos Escolares de los centros. En Consejo Escolar del Estado, *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 149-164). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Parra-Martínez, J., Gomariz-Vicente, M. A., Hernández-Prados, M. A., y Martínez-Segura, M. J. (2024). Participación, convivencia y bienestar: claves para una educación de calidad. *Revista Internacional de Organizaciones*, 32, 11-33. 10.17345/rio32.453
- Proyecto Erasmus KA220-SCH-Cooperation partnerships in school education. (2024). Memoria de resultados.
- Postman, N. (2000). *El fin de la educación*. Octaedro.
- Quay, J. (2016). Not 'democratic education' but 'democracy and education': Reconsidering Dewey's oft misunderstood introduction to the

- philosophy of education. *Educational Philosophy and Theory*, 48(10), 1013-1028, <http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2016.1174098>
- QUEST (2023). *Research report: Democratic education in schools*. Recuperado de <https://quest-eu.org/publication/research-report-democratic-education-in-schools/>
- Real Academia Española. (s.f.). Autodeterminación. En *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed. [versión 23.8 en línea]. Recuperado el 2 de enero de 2025, de <https://dle.rae.es/autodeterminaci%C3%B3n>
- Reimers, F. M. (2023). Educación y los desafíos para la democracia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(102), 1-16.
- Rodríguez-Ruiz, B., Ceballos-Vacas, E. M., y Martínez-González, R. A. (2024). La participación colectiva de las familias en la encrucijada: el reto de la participación democrática de las AMPA en los centros. *Revista Internacional de Organizaciones*, 32, 81-101. <https://doi.org/10.17345/rio32.456>
- Rodríguez-Ruiz, B., Martínez-González, R. A., y Ceballos-Vacas, E. M. (2019). Las tutorías con las familias en Educación Secundaria Obligatoria: percepción de padres, madres y profesorado tutor. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 31-43. <https://doi.org/10.6018/reifop.389351>
- Rodríguez-Ruiz, B., Martínez-González, R. A., y Rodrigo-López, M. J. (2016). Dificultades de las familias para participar en los centros escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 79-98. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782016000100005>
- Ruano-Bellido, R. (2017). De Yásnaia Poliana a Castro del Río. Apuntes de escuelas libertarias. *eCO, Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*, 14. <http://revistaeco.cepcordoba.es/wp-content/uploads/2017/03/Ruano.pdf>
- Rubio-Carracedo, J. (2000). Ciudadanía compleja y democracia. En J. Rubio Carracedo, J. M. Rosales y M. Toscano, *Ciudadanía, nacionalismo y derechos humanos* (pp. 21-46). Trotta.
- Rubio-Castillo, A., Sanmartín-Ortí, A., y Rodríguez-San Julián, E. (2017). *Las AMPAS en el sistema escolar español: cómo son, qué necesitan y en qué creen*. FAD.
- Santisteban-Fernández, A., y Pagès Blanch, J. (2007). La educación democrática de la ciudadanía: una propuesta conceptual. En R. M. Ávila-Ruiz, R. López-Atxurra y E. Fernández-de-Larrea (Eds.), *Las*

competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización (pp. 353-368). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2568685>

Santos-Guerra, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Morata.

Santos-Rego, M. A., Lorenzo-Moledo, M., y Priegue-Caamaño, D. (2019). La mejora de la participación e implicación de las familias en la escuela: Un programa en acción. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 93-107. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.3.389931>

Sartori, G. (1997). *Teoría de la democracia. 2: Los problemas clásicos*. Alianza U.

Sen, A. (1992). *Poverty Reexamined*. Harvard University Press.

Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Knopf.

Sensat, R. (2020). La escuela al aire libre. *Tendencias Pedagógicas*, 35, 153-158. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7186640>

Sosa-Alonso, J. J., Bethencourt-Aguilar, A., Castellano-Nieves, D., y Area-Moreira, M. (2023). Plataformas digitales y justicia formativa. *Education Policy Analysis Archives*, 31. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7923>

Sotelo, I. (1995). Educación y democracia. En VVAA, *Volver a pensar la educación (vol. I) Política, educación y sociedad* (Congreso Internacional de Didáctica). Morata/Paideia.

Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. FCE.

Trilla-Bernet, J., y Novella-Cámara, A. M. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, sept-dic, 23-43.

Unesco (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. Unesco y Fundación SM.

Unesco (2023). *Proyecto de texto revisado de la Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales (1974)*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386924_spa

Weillbacher, G. (2020). I Found a Democratic School, Finally: A Response to "This is What Democracy Looks Like: Some Thoughts on Democratic Schools". *Middle Grades Review*, 6(1). <https://scholarworks.uvm.edu/mgreview/vol6/iss1/3>

Autoría

Las autoras y el autor de esta obra comparten una sólida trayectoria vinculada con la innovación pedagógica, la educación democrática y la transformación de la cultura escolar desde enfoques inclusivos y participativos.

Amador Guarro Pallás, Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de La Laguna (ULL), es una referencia en el estudio de la educación democrática y la justicia educativa. Su obra ha contribuido decisivamente a repensar el currículum desde una perspectiva crítica y transformadora.

Ana Luisa Sanabria Mesa, Profesora Contratada Doctora de la ULL, centra su investigación en la integración de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación y en la formación docente, aportando una mirada crítica sobre la innovación tecnológica desde el grupo EDULLAB.

Anabel Bethencourt Aguilar, Profesora Sustituta en la ULL, investiga la relación entre tecnología y justicia educativa, especialmente en la educación superior, también desde EDULLAB.

María Inmaculada Fernández Esteban, Profesora Ayudante Doctora de Didáctica de las Ciencias Sociales en la ULL, combi-

na el estudio de la educación de personas adultas, la innovación y la tecnología educativa, participando en los grupos EDULLAB e INTRADE.

Ainoa Escribano Miralles, de la Universidad de Murcia, se especializa en desarrollo curricular y aprendizaje contextual, explorando el papel educativo de los museos en las etapas escolares.

Esperanza María Ceballos Vacas, Profesora Titular de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la ULL, investiga sobre participación familiar, igualdad de género y cambio cultural escolar.

Talía Cristina Morillo Lesme, también de la ULL, aporta su experiencia en inclusión educativa y psicomotricidad relacional con población vulnerable.

Cecilia Verónica Becerra Brito, Contratada predoctoral en la ULL, analiza el impacto educativo de los materiales digitales en la infancia dentro del proyecto nacional Infancia@Digit@l.

Sara González Pérez, Profesora Contratada Doctora de Didáctica de las Ciencias Experimentales especializada en la promoción de metodologías activas y la integración de la sostenibilidad y la perspectiva de género en la enseñanza de las ciencias.

Índice

Introducción	9
De qué tratan los capítulos que conforman este libro	12
Democracia y escuelas democráticas	13
Las políticas educativas para el desarrollo de las escuelas democráticas.	13
El currículum y los modelos pedagógicos en las escuelas democráticas.	14
La escuela democrática no es posible sin (la participación de) las familias y el alumnado	14
El profesorado y las escuelas democráticas: visiones, funciones y formación	15
De la autoría.	16
1. Democracia y escuelas democráticas	21
Introducción.	21
1. El papel de la igualdad en la democracia	24
2. Educación y democracia	26
3. Escuelas democráticas	31
4. Dimensiones de la cultura escolar democrática	36
4.1. Los valores.	38
2. Las políticas educativas para el desarrollo de las escuelas democráticas.	45
Introducción.	45

1. Principales desafíos en la implementación de una escuela democrática	48
1.1. La mejora en la percepción del concepto democrático participativo y argumentado (sociedad)	48
1.2. La defensa del papel de la escuela en el entorno social, cultural y político (comunidad educativa)	49
1.3. El fomento de los valores democráticos en los centros educativos (centro)	50
1.4. El incentivo de las prácticas didácticas abiertas, activas y críticas como forma de desarrollo integral y democrático (aula)	51
2. Estrategias para la superación de los desafíos en la escuela democrática	52
3. Factores y elementos en materia de política educativa para la educación democrática	54
Conclusiones	59
 3. El currículum y los modelos pedagógicos en las escuelas democráticas	61
Introducción	61
1. El currículum en las escuelas democráticas	62
2. Características del currículum democrático	64
3. La justicia curricular y su relación con la educación democrática	70
4. Aproximación a las percepciones del currículum democrático	72
Conclusiones	76
 4. La escuela democrática no es posible sin (la participación de) las familias y el alumnado	79
Introducción	79
1. La participación democrática de las familias	80
1.1. Los mecanismos de la participación formal	80
1.2. Dificultades para la participación plena de las familias. Claves para lograr una cultura escolar abierta a la participación	83
2. La participación democrática del alumnado	87
2.1. La voz del alumnado (y su silenciamiento)	88

2.2. La construcción de una cultura escolar hacia la participación del alumnado. Prácticas escolares para la participación del alumnado	89
Conclusiones	92
5. El profesorado y las escuelas democráticas: visiones, funciones y formación	95
Introducción	95
1. Organización de las escuelas	97
2. El papel de las familias y el rol del estudiantado	100
3. Sistemas educativos y flexibilidad curricular	102
4. Formación profesional docente	105
5. El futuro de la educación democrática	108
Conclusiones	113
Bibliografía	121
Autoría	131

Escuelas democráticas para la educación del siglo XXI

El libro es el resultado del proyecto Erasmus+ KA220-SCH-6ACB983A Democratic Education in Schools (DESC), cuyo objetivo ha sido integrar la educación democrática en los sistemas educativos europeos para fortalecer las competencias de vida y ciudadanía. Desarrollado entre febrero de 2022 y febrero de 2025, el proyecto reunió a escuelas públicas y privadas de Bélgica, Bulgaria, Estonia e Italia, junto con la Universidad de La Laguna, responsable de la coordinación investigadora. En total participaron nueve centros escolares.

La educación democrática se concibe como una filosofía y práctica pedagógica que impulsa la participación del alumnado en la toma de decisiones, la gestión institucional y la definición del currículo, promoviendo la autonomía, la cooperación y el compromiso ciudadano. Aunque Europa cuenta con una larga tradición de escuelas democráticas, su desarrollo continúa siendo fragmentado y dependiente de iniciativas locales. Por ello, el proyecto subraya la necesidad de políticas públicas y redes colaborativas que aseguren su sostenibilidad e integración en los sistemas educativos nacionales.

La obra se organiza en cinco capítulos que recogen los aprendizajes y reflexiones del proyecto. El primero examina el concepto de democracia, su evolución histórica y su relación con la educación, destacando su carácter procesual y en continua transformación. El segundo analiza las políticas educativas de los países participantes, evidenciando la influencia de las recomendaciones de la Unión Europea en la promoción de una ciudadanía activa y comprometida con los valores democráticos.

El tercer capítulo profundiza en el currículum y los modelos pedagógicos de las escuelas democráticas, entendiendo el currículum como expresión cultural de las instituciones educativas y como eje de una auténtica cultura democrática. El cuarto aborda la participación de las familias y del alumnado en la vida escolar, señalando los avances normativos y las resistencias culturales que todavía limitan la democratización plena de los centros.

Finalmente, el quinto capítulo se centra en el papel del profesorado, cuya formación resulta decisiva para desarrollar prácticas coherentes con los principios de la educación democrática. Se subraya la necesidad de docentes capaces de fomentar la autonomía y el liderazgo estudiantil, haciendo de la escuela un espacio de aprendizaje compartido y corresponsable.

Las autoras y el autor de esta obra comparten una sólida trayectoria vinculada con la innovación pedagógica, la educación democrática y la transformación de la cultura escolar desde enfoques inclusivos y participativos.