

Democracia radical y la voz del alumnado en escuelas de secundaria Radical democracy and student voice in secondary school

Michael Fielding¹

¹University College London, Londres, Inglaterra, GB, email: m.fielding@ioe.ucl.uk
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7569-8499>)

Resumen: El artículo destaca la importancia de la educación como elemento esencial en la creación y renovación de la democracia. Cuestiona la noción de la voz del alumnado, para significarla desde una reciprocidad profunda entre profesorado y alumnado. Desarrolla dos marcos de acción “Patrones de colaboración” y “Escuelas para la democracia y finalmente reflexiona sobre acciones para mantener el compromiso con la educación en y para una democracia participativa.

Palabras clave: democracia radical, educación democrática, escuelas democráticas, voz del alumnado, participación.

Abstract: The article highlights education as a key element in the creation and renewal of democracy. The notion of the students’ voice is questioned in order to signify it from a deep reciprocity between teachers and students. It develops two frameworks of action "Patterns of collaboration" and "Schools for democracy" and finally reflects on actions to maintain the commitment to education in and for a participatory democracy.

Keywords: radical democracy, democratic education, democratic schools, students’ voice, participation.

Recepción: 22 de abril de 2017

Aceptación: 28 de septiembre de 2017

Forma de citar: Fielding, Michael. (2018). Democracia radical y la voz del alumnado en escuelas de secundaria. *Voces de la Educación, número especial*, 28-42.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

Using primary school children's voices to promote inclusive education

1. Introducción

Si vamos a desarrollar, de la mejor manera posible, enfoques para la educación secundaria que estén inspirados en los ideales de la democracia radical, considero necesario abordar ciertas cuestiones preliminares.

Primero, aclarar a qué nos referimos cuando hablamos de democracia radical, y diferenciar este concepto de las distorsiones neoliberales contemporáneas que han colonizado tantos países alrededor del mundo.

Segundo, destacar la importancia de la educación como un elemento esencial en la creación y renovación de la democracia. Con frecuencia la escolarización margina o corrompe tanto la educación como la democracia, y esta doble traición genera desilusión y desesperanza.

Tercero, cuestionar la noción de la voz del alumnado, otorgándole únicamente legitimidad provisional. Inspirados por la educación de y para la democracia radical, necesitamos desarrollar una reciprocidad más profunda entre profesorado y estudiante que posicione la voz dentro de un contexto de resolución, esperanza y transformación.

Tras establecer estos tres puntos de partida para la reflexión, propongo dos marcos que espero constituyan una base útil para establecer diálogos y acciones futuras. El primero es el de *Patrones de colaboración (Patterns of Partnership)*, un marco que he desarrollado en los últimos 20 años como una intervención intelectual y práctica que pretende nombrar acciones del mundo real que ilustren la realidad vivida y la vitalidad generativa de posibles maneras en las que adultos y jóvenes pueden prefigurar juntos una forma de vida y de aprendizaje democráticos en el ámbito escolar.

Mi segundo marco, *Escuelas para la democracia (Schools for Democracy)*, ofrece un esquema institucional y social más amplio, que se nutre aportaciones del primer marco (*Patrones de colaboración*) mientras simultáneamente lo sustenta.

En *Detonantes de integridad (Tripwires of Integrity)* reflexiono brevemente sobre las diferentes formas en las que podríamos mantener nuestros compromisos con la educación en y para una democracia participativa en una época en la que existe poco entendimiento y aún menos compromiso con su realidad futura. Para concluir, insisto en la idea que la democracia no es simplemente algo por lo que luchar; es algo con lo que luchar.

2. Democracia, educación y la voz del alumnado

Democracia

Vivimos en tiempos difíciles: como he argumentado recientemente (Fielding 2016), la democracia ha sido devorada por el consumismo neoliberal, para luego ser regurgitada como una lucha por adquirir bienes, a costa de la corrosión de la generosidad y la empatía humana, y el empobrecimiento de gran parte de lo que distingue a la democracia como una forma de vida que ennoblece y a la vez habilita. Como era de esperar, las consecuencias para la educación son tan desastrosas como lo son para la democracia. Como la gran filósofa estadounidense Martha Nussbaum nos recuerda, una “educación basada principalmente en la rentabilidad en el mercado global magnifica estas deficiencias [de la democracia], produciendo una torpeza codiciosa que amenaza la vida misma de la democracia”. (Nussbaum 2007, 40).

Por supuesto, hay diferentes tradiciones de acción y pensamiento democrático. Mi propia postura radica en las tradiciones participativas y a las contribuciones de aquellos como Benjamin Barber, que insiste en que “votar es el acto menos significativo de la democracia” (Barber 1987, 187), y Michael Sandel, quien implacable e inflexiblemente insiste en lo siguiente:

La gobernanza democrática se devalúa tremendamente si se reduce al papel de sirvienta de la economía de mercado. La democracia es mucho más que fijar y retocar los incentivos para que los mercados funcionen mejor [...]. Significa mucho más que maximizar el PIB o satisfacer las preferencias de los consumidores. También se trata de buscar la justicia distributiva, promover la salud de las instituciones democráticas, y cultivar la solidaridad y el espíritu comunitario que la democracia requiere. Una gobernanza que imita al mercado puede, como mucho, satisfacernos como consumidores, pero nunca nos convertirá en ciudadanos democráticos (Sandel 2009).

Para mí, la democracia es una forma de vivir y aprender colectivamente, no simplemente un mecanismo para tomar decisiones conjuntas o para rendirnos cuentas los unos a los otros. Tal y como Sandel afirma, es una forma de “cultivar la solidaridad y el sentido comunitario” que fomenta los principios de la libertad y la igualdad. Las tradiciones participativas no sólo requieren del reconocimiento de los derechos que fundamentan y aseguran los beneficios formales de la ciudadanía democrática. También insisten en un conjunto de disposiciones más profundas que otorgan sentido a los derechos y nutre las realidades vividas en un encuentro humano generoso y solidario. Las cuestiones de poder, derechos y justicia son fundamentales. Sin embargo, no son suficientes. La justicia nunca es suficiente: es una condición necesaria, pero insuficiente, para el florecimiento humano. La justicia, así como cualquier forma de política, funciona en beneficio de otra cosa, en beneficio de las relaciones creativas y felices entre personas.

Las tradiciones democráticas procesales insisten acertadamente en la importancia de las estructuras y los procesos. Las estructuras no son fines en sí mismas; su justificación radica en los objetivos que deben alcanzar. En mi opinión, las estructuras y los procesos deberían ser expresiones de fraternidad democrática, medios con los que podemos alentar, ahondar y extender ciertos tipos de encuentros humanos que incorporen derechos y beneficios, pero que les antecedan, les sustenten y les trasciendan. Son precisamente este tipo de encuentros los que se regocijan en una abierta reciprocidad de la diferencia, que celebran una comunidad inquieta, abierta tanto a la sorpresa como a la tranquilidad que yace en el centro de las premisas de la democracia, así como en sus aspiraciones más profundas.

Educación

Así como las tradiciones participativas hacen hincapié en la democracia como una forma de llevar una buena vida junto a los demás, las tradiciones educativas que las acompañan mantienen esa orientación holística en relación al otro y, para mantenerse fiel a estas aspiraciones, insisten en la distinción entre educación y escolarización. Aquí las escuelas y la escolarización tienen una justificación derivativa. Su legitimidad debe ser cuestionada y establecida en relación a propósitos educativos más significativos. La escolarización, tal y como el presente tristemente demuestra, muy a menudo traiciona o distorsiona o perjudica la posibilidad de sus aspiraciones educativas. La escolarización orientada al rendimiento, a la que se adhieren muchos de nuestros países, margina la educación, restringiendo sus ambiciones y disminuyendo sus realidades diarias, a menudo mediante la incorporación de la voz del alumnado como un instrumento disciplinario.

Para mantener nuestra integridad, ahondar nuestra comprensión, y ampliar el ámbito de nuestras aspiraciones democráticas, necesitamos volver una y otra vez, en la opresiva realidad de nuestro trabajo diario, a los fines educativos que expresan y promulgan las aspiraciones de la democracia y otorgan a la escolarización su legitimidad, siempre provisional.

Si, tal y como John Dewey argumenta en *Democracia y educación*, “la democracia es más que una forma de gobierno: es, ante todo, un modo de vida en sociedad, de experiencia conjunta comunicada” (Dewey, 1916 / 1944, 87), entonces necesitamos desarrollar maneras de trabajar y aprender juntos en escuelas que honren, ejemplifiquen y promuevan dichas aspiraciones.

En una línea similar, Alex Bloom, uno de los pioneros más importantes de la educación democrática radical en mi propio país, insiste en que, puesto que la educación es “fundamentalmente una cuestión de relaciones”, nuestra inquietud principal debe ser “con la práctica de las relaciones humanas adecuadas. [...] Es educado aquel que es capaz de reconocer las relaciones entre las cosas y de experimentar relaciones justas con otras personas”. (Bloom 1952, 136). Tanto para Bloom como para Dewey, la educación era una manera de ser y vivir en el mundo, y “como este *ars vivendi* no se puede enseñar, se debe aprender. Y la única forma de aprenderlo es viviendo. Uno aprende a vivir viviendo. Por ende, la escuela debe ser un lugar donde dicho aprendizaje no sólo sea posible, sino también posibilitado” (Ibíd.).

A menos que la democracia determine la forma en que vivimos y aprendemos juntos, no lograremos alcanzar nuestras aspiraciones democráticas más amplias ni podremos habilitar los encuentros educativos que nutren su crecimiento y desarrollo.

La voz del alumnado

Dados los tipos de compromiso con las tradiciones participativas de la democracia y con sus manifestaciones educativas como forma de vivir y aprender juntos, la defensa de la voz del alumnado también adopta una racionalidad y una forma característica. Claro está, el tipo de enfoque consumista neoliberal que en gran medida explica y expresa su popularidad en muchos países está, por varias razones, en conflicto con el enfoque de este artículo.

Primero, los planteamientos neoliberales son, ante todo, una manera de empujar a todos los implicados hacia una mayor productividad, medida en términos que estrechan su foco de atención, intensifican las prácticas laborales indiscriminadamente, y reducen las posibilidades de realizar planteamientos educativos exploratorios. En resumen, son anti-educativos. Segundo, no tienen absolutamente nada que ver con la democracia como una forma de aprendizaje intergeneracional, de responsabilidad compartida y posibilidad futura. Tercero, son demasiado susceptibles a los peligros de la condescendencia, el formulismo, y la perpetuación de la exclusión, el privilegio y la injusticia.

Para que la voz del alumnado tenga un lugar legítimo en la educación en y para la democracia, debe estar sólidamente implantada en marcos, roles y disposiciones que requieran y habiliten una reciprocidad de esfuerzos.

Los marcos, las estructuras de debate, el diálogo y la implicación democrática deben existir. Asimismo, necesitamos desarrollar roles que expresen y generen confianza y compromiso en todos los participantes. Esto a veces puede llevar a lo que el gran teórico social brasileño Robert Unger llama “mezcla de roles”, (Unger 2004, 563) donde los estudiantes también son profesores y los profesores también son estudiantes; una “colegialidad radical” (Fielding 1999) del empeño democrático.

Pero también –precediendo, informando y generando una futura transformación de las estructuras y roles– deben ser los tipos de relaciones, disposiciones y actitudes que reflejen nuestra preocupación por y nuestro disfrute de los demás como personas, no sólo como ciudadanos. Las estructuras, procedimientos y roles existen en aras de algo más: su legitimidad siempre será provisional, y siempre dependerá de los valores y la visión que son artífices de su surgimiento.

Para que la democracia participativa se convierta en una realidad educativa y una posibilidad social, debemos movernos más deliberadamente, con más valentía e insistencia hacia una unidad intergeneracional que no solo requiere de una multiplicidad de voces de estudiantes (más que una única voz del alumnado), sino también de una reciprocidad e interdependencia activas, más profundas entre profesorado y estudiantes.

3. Patrones de colaboración

Muy a menudo, los sistemas escolares con financiación pública demuestran una adhesión complaciente, casi perezosa, a la democracia como una dinámica orientadora. Hay poco o nulo reconocimiento de la responsabilidad manifiesta de las escuelas de educar a los jóvenes y a los adultos con quienes trabajan para que asuman, entiendan y desarrollen juntos sus capacidades como ciudadanos democráticos, y menos aún cuando se trata de sus obligaciones mayores, como crear y mantener comunidades vivas que inicien, desarrollen y mantengan las disposiciones y contextos del encuentro diario que ejemplifiquen y prefiguren las aspiraciones definitivas de la democracia. En el último cuarto del siglo XX, incluso el auge del movimiento de ‘la voz del alumnado’ debe bastante más a la miopía del ahora hegemónico neoliberalismo y su orientación al cliente basada en el mercado que a las tradiciones de la educación cívica, por no mencionar a sus homólogos más radicales del movimiento de escuelas democráticas.

En un esfuerzo por reafirmar las posibilidades de la democracia, incluso en contextos que exhiben más características negativas y abdicaciones de las que uno pudiera desear, durante los últimos 20 años aproximadamente, he desarrollado varios marcos reflexivos con el objetivo de habilitar, apoyar y extender iniciativas con una reciprocidad más abierta y valorada entre jóvenes y adultos en las escuelas. Más recientemente, inspirada por las contribuciones pioneras de escritores como Shelley Arnstein (Arnstein 1969), Roger Hart (Hart 1997) y Harry Shier (Shier 2001), entre otros, mi propia tipología (Fielding 2011, 2012) ofrece una herramienta diferenciadora que no sólo está basada en las complejidades y especificidades de contextos escolares, sino que también está comprometida con la necesidad de nombrar, explorar y ampliar la democracia participativa como una aspiración legítima y cada vez más urgente. La tipología –*Patrones de colaboración: cómo los adultos escuchan a los alumnos y aprenden con ellos en los centros educativos*– plantea seis formas de interacción entre adultos y jóvenes en el contexto de las escuelas y otros entornos educativos.

Dentro del contexto de mi defensa más amplia de la democracia como una dinámica animadora en las aproximaciones contemporáneas a la educación, dos puntos son especialmente pertinentes en esta coyuntura. Primero, el hecho de que los ejemplos a los que apunto aquí –desarrollados con mayor profundidad en la literatura– sean del mundo real/conocido respalda el argumento de que sí es posible trabajar con formas de colaboración que sean más significativas y, en definitiva, más democráticas.

Segundo, como he revelado anteriormente, además de afianzar una tipología colaborativa como esta, con una obvia referencia al poder, también existe la necesidad de incluir referencias explícitas a las relaciones, a las disposiciones y orientaciones de nuestro encuentro mutuo como personas. Cuando los profesores y los alumnos empiezan a adoptar estas nuevas formas de trabajo, no sólo están redefiniendo los límites de lo permisible y por lo tanto ampliando conjuntamente un sentido de lo que es posible: también se aportan los unos a los otros el deseo y la fuerza para hacerlo a través de la consideración y la preocupación mutua; se están “redescubriendo” entre ellos (Weaver 1989, 83) y, al hacerlo, abren nuevas posibilidades para el aprendizaje intergeneracional. Por consiguiente, recalco este imperativo relacional mediante dos pilares con valores muy distintos: la ‘dimensión instrumental’, caracterizada por la escolarización orientada al rendimiento a través de la responsabilidad del mercado, y la ‘dimensión relacional’, caracterizada por una educación para la democracia relacional centrada en las personas.

<i>Dimensión instrumental</i>	Patrones de colaboración <i>Cómo los adultos escuchan a los alumnos y aprenden con ellos en los centros educativos</i>	<i>Dimensión relacional</i>
Escarización orientada al rendimiento <u>a través</u> de la responsabilidad del mercado	1. Los alumnos como fuente de datos El profesorado utiliza la información sobre el progreso y bienestar de los alumnos.	Educación centrada en las personas <u>para</u> una democracia relacional
	2. Los alumnos como informantes activos El profesorado propicia el diálogo y el debate entre los alumnos para profundizar el aprendizaje y la toma de decisiones profesionales.	
	3. Los alumnos como coparticipantes en la indagación El profesorado asume el rol principal, con el apoyo activo y visible de los estudiantes.	
	4. Los alumnos como creadores de conocimiento Los estudiantes asumen el papel principal, con el apoyo activo del profesorado.	
	5. Los alumnos como coautores El alumnado y el profesorado deciden conjuntamente el plan de acción a seguir.	
	6. El aprendizaje intergeneracional como democracia vivida Compromiso y responsabilidad compartidos para el bien común.	

En cada una de estas formas de trabajo las relaciones de poder e interpersonales son distintas, por lo que no solo pueden habilitar o vetar las contribuciones de una de la partes de la colaboración, sino que también influyen en la sinergia potencial del trabajo conjunto, afectando así la posibilidad de que tanto los adultos como los jóvenes sean capaces de escucharse y aprender los unos de los otros.

Cada Patrón de colaboración opera en múltiples niveles –por ejemplo, individual, grupo reducido, clase, equipo o departamento, centro educativo y escuela/comunidad– y es el rango, la profundidad y la multiplicidad de los niveles de colaboración lo que impulsa la sinergia de desarrollo de la escuela como una comunidad de aprendizaje democrático emergente.

Colaboración en acción

Posibles ejemplos del Patrón 1 –*Los alumnos como fuente de datos*– son: un profesor prestando especial atención a los datos del rendimiento de sus alumnos en la preparación de una clase; un grupo de profesores compartiendo ejemplos del trabajo de los alumnos; una encuesta al alumnado de todo el centro educativo. Posibles ejemplos del Patrón 2 –*Los estudiantes como informantes activos*– pueden ser: invitar a los estudiantes a adaptar los criterios de evaluación para un trabajo específico actual; una agenda de equipo basada, en parte, en las evaluaciones de los estudiantes: la implicación del alumnado, cada vez más meditada y sofisticada, en el nombramiento de nuevos miembros del personal. Ejemplos del Patrón 3 –*Los estudiantes como coparticipantes en la indagación*– pueden incluir: involucrar a los alumnos en un trabajo de investigación en el aula, liderado por el profesor; apoyar y aprender de un equipo de estudiantes implicado en la evaluación de unidades de trabajo; estudiantes que actúan en algunos centros educativos como Compañeros de Aprendizaje del profesorado, en la observación de prácticas educativas. Ejemplos del Patrón 4 –*Los estudiantes como creadores de conocimiento*– incluyen: el desarrollo de revisiones dirigidas por el alumnado en las que los jóvenes asumen una mayor responsabilidad en la preparación, organización y liderazgo de una revisión anual de su trabajo; un consejo estudiantil que investigue la efectividad de la responsabilidad de compañeros de patio; una investigación participativa que indague sobre las causas del acoso a pequeña escala en clase.

La diferencia entre el Patrón 5 –*Los estudiantes como coautores*– y el Patrón 6 –*El aprendizaje intergeneracional como democracia vivida*– radica más en el énfasis y los valores de orientación que en el método. Ambos patrones implican una relación genuinamente colaborativa y compartida entre alumnado y personal docente que se caracteriza por su abierta y apreciada reciprocidad. Ejemplos del Patrón 5 –*Los estudiantes como coautores*– pueden ser: la construcción conjunta de una lección o una visita al aula; la participación de los alumnos en el desarrollo de una serie de 'Clases de investigación' (también conocidas como *Lesson Study*); un recorrido educativo conjunto (alumnos y personal docente) dentro del propio centro o entre centros educativos, enfocado en un área de práctica acordada. En el Patrón 5, la reciprocidad igualitaria entre las partes es crucial. Además de reconocer el protagonismo relevante al alumnado; el grado de reciprocidad y las ganas con las que se emprenda la iniciativa serán determinantes para su éxito. En el Patrón 6 –*El aprendizaje intergeneracional como democracia vivida*– la preocupación por los demás se convierte en un compromiso explícito para la promoción del bien común. También implican una receptividad y atención mutua entre generaciones en, por ejemplo: un proyecto de investigación activa en el que los jóvenes identifiquen y respondan a la problemática de la soledad en la gente mayor de su comunidad; un trabajo de seguimiento de una visita exitosa, en la que una clase, su profesor y el personal del museo organicen conjuntamente una visita para otros compañeros más jóvenes para que sea una experiencia de aprendizaje motivante; el trabajo de un equipo de Acción Estudiantil que identifique e investigue un tema de seguridad en su comunidad –como la presencia de jeringuillas para el consumo de drogas en un parque local, o la necesidad de un cruce peatonal seguro en una calle concurrida cercana

al centro educativo– para luego presentarlo ante la escuela y la comunidad local, y seguir el cumplimiento de las medidas a adoptar.

La diferencia que los valores y principios aportan a estos tipos de colaboración se hacen patentes al contrastar algunos ejemplos desde la perspectiva de la 'dimensión instrumental', caracterizada por la escolarización orientada al rendimiento a través de la responsabilidad del mercado, y desde la perspectiva de la 'dimensión relacional', basada en una educación centrada en las personas para una democracia relacional.

La perspectiva de la escolarización orientada al rendimiento, típica de la orientación neoliberal contemporánea basada en resultados, puede acercarse al Patrón 1 –*Los alumnos como fuente de datos*– con el siguiente ejemplo: un profesor que presta especial atención a las calificaciones del alumnado, comparándolos con los niveles exigidos, y dedica más tiempo en la hora del almuerzo y/o sesiones extracurriculares, a contactar con los padres, formar tutores y ofrecer material y tareas adicionales. En cambio, una orientación de democracia relacional puede incentivar a un docente a ir más allá de los resultados de evaluación y emplear su conocimiento y comprensión del grado de implicación del alumno en diferentes áreas del currículo, en varias situaciones fuera y dentro de la escuela, y en su creciente conocimiento y aprecio del joven como persona tanto en contextos formales como no formales.

En la escolarización orientada al rendimiento, un ejemplo del Patrón 4 –*Los alumnos como creadores de conocimiento*– podría ser el desarrollo de revisiones dirigidas por alumnos, que impliquen tutores de aprendizaje adultos, grupos reducidos de estudiantes que conozcan el lenguaje de los exámenes, y la creación de oportunidades, espacios y expectativas culturales que valoren el aprendizaje basado en los resultados. En el caso de la democracia relacional centrada en las personas, un ejemplo de revisiones guiadas por los alumnos sería un pequeño grupo de estudiantes que asuman la responsabilidad compartida en la preparación de una prueba más global que no solo contemple cuestiones académicas sino también retos que contribuyan a respuestas propias de cada sujeto a la gran pregunta crucial '¿Cómo puedo mejorar en mi vida?'

4. Escuelas para la democracia

Mi deseo es que el marco de *Patrones de colaboración* ofrezca una forma de ilustrar cómo los intentos de formas más democráticas de vivir y aprender en comunidad son posibles en la escuela, incluso dentro de los contextos actuales que, para muchos de nosotros, están distorsionados por la avaricia y la deshonestidad insidiosa del neoliberalismo transnacional. Con la esperanza de que sea una herramienta para nuestra oposición y que fortalezca aún más nuestra determinación, ofrezco, muy brevemente, un segundo marco –*Escuelas para la democracia*– que plantea un esquema institucional y social más amplio basado en el primer marco (*Patrones de colaboración*).

Educación en y para la democracia radical

En este punto, sugiero que las escuelas desarrollen una vitalidad democrática proclamada, no simplemente pretendida. Si la democracia importa, es necesario demostrar que importa. Sus aspiraciones requieren de la dignidad y la elocuencia de la articulación; su legitimidad necesita acuerdos prácticos concretos y disposiciones humanas que encarnen su viva

realidad. Por supuesto, el contexto y las circunstancias determinarán la manera en la que dichos compromisos pueden ser formulados y compartidos. Siendo conscientes de las precauciones que las realidades prácticas exigen, necesitamos encontrar formas que nombren la autenticidad, la tenacidad y la concreta realidad de nuestras obligaciones y aspiraciones democráticas.

Estructuras y espacios radicales

Nuestro trabajo sobre la voz del alumnado nos ha mostrado lo importante que es mantener y desarrollar estructuras y espacios que legitimen y habiliten las perspectivas y contribuciones de los jóvenes. Sabemos que estas estructuras y espacios insisten en una provisionalidad adecuada y permanente. Es necesario promover una energía democrática inquieta, un malestar residual con la jerarquía. Hay que desarrollar estructuras transparentes que impulsen formas de trabajo que trasciendan los límites y desemboquen en nuevas combinaciones y posibilidades. Necesitamos considerar la espacialidad de la democracia, cultivar espacios interpersonales y arquitectónicos que fomenten una multiplicidad de maneras distintas de relacionarnos con diversas personas, tanto formal como informalmente.

Roles radicales

Los roles son importantes, pero, como ya he expuesto anteriormente, su justificación es derivativa: sirven a ciertos tipos de prosperidad humana. El compromiso con la democracia conlleva el tipo de variedad y energía señalada en mi tipología *Patrones de colaboración*, a la celebración del “desafío y mezcla de roles” de Roberto Unger, dentro y entre el profesorado y el alumnado.

Relaciones radicales

Durante muchos años, he afirmado que las relaciones de la democracia radical son fundamentalmente importantes. En cierta manera, lo que denominamos 'democracia relacional' no solo se refiere a una forma de encuentro humano que reconoce nuestra condición como miembros de una comunidad democrática cuyos derechos y responsabilidades recíprocos requieren una promulgación activa y respetuosa. Así mismo, también nombra disposiciones fundamentales de unos hacia otros como personas.

Los derechos no son solo necesarios sino también importantes: son un baluarte esencial contra las tiranías tanto de las mayorías como de la élite. Sin embargo, tan solo pueden ofrecer la base de una coexistencia respetuosa y procedimental. Para que la democracia prospere, para que crezca y se convierta en una forma más exigente, más feliz y más gratificante de existir en el mundo (*being-in-the-world*), sus manifestaciones organizativas deben ser tanto expresivas como generativas de la democracia relacional. No basta con promover un nuevo entendimiento, una sensación de posibilidad, y respeto entre jóvenes y adultos; también es necesario alimentar y celebrar un mayor sentimiento de gozo compartido, cuidado y responsabilidad recíproca.

Narrativa personal y comunitaria

Estoy convencido de que necesitamos desarrollar múltiples espacios y oportunidades para jóvenes y adultos con el fin de dar sentido a su trabajo, juntos y por separado, desde una perspectiva personal y comunitaria. Dichos espacios y procesos son cruciales pues nos retornan a los propósitos, a la búsqueda de un sentido que trascienda la espiral mercantilista y el empobrecimiento de la autoestima.

Las narrativas comunitarias y las narrativas históricas también son fundamentales. Las escuelas deben crear, contar, reexaminar y desarrollar sus propias narrativas, ya que estas designan sus logros y aspiraciones. Las historias y tradiciones radicales de la educación democrática –aunque probablemente marginadas por la amnesia intencionada del neoliberalismo– también son de vital importancia, ya que de estas aprendemos.

Currículo radical, pedagogía crítica y evaluación potenciadora

Debemos desarrollar un currículo formal y no formal que dote a los jóvenes y adultos del deseo y de la capacidad de cuestionar seriamente lo dado, y co-construir un conocimiento que contribuya a llevar, juntos, vidas plenas y felices. Comenzando por las culturas, las preocupaciones y los anhelos de las comunidades a las que sirve el centro educativo, debemos incluir enfoques integrados de conocimiento en los que el alumnado y el profesorado trabajen en pequeñas comunidades de investigación.

Debemos apoyar una pedagogía crítica que desarrolle una implicación y un compromiso mutuos, no solo con la comunidad cercana sino con otras comunidades y formas de ser a nivel local, regional, nacional e internacional. Esto debe ir acompañado de mecanismos de evaluación locales y nacionales con la flexibilidad necesaria para responder a las particularidades del contexto. Es posible que esto incluya altos niveles de participación de profesores y alumnos mediante enfoques de evaluación para el aprendizaje (*assessment-for-learning*), además de la participación de la comunidad y la familia a través de presentaciones públicas, basadas en el portafolio de los alumnos.

Afirmar insistentemente que es posible

Nuestro trabajo debe impregnarse de una generosidad de suposiciones que nos exija mantener opciones abiertas que nos permita rechazar agrupamientos por habilidades, la emulación y ayuda entre iguales reemplazará a la competitividad, y la motivación intrínseca, así como el reconocimiento comunitario, reemplazarán la parafernalia de las notas y los premios.

La implicación local

La educación es vista como un proceso que tiene lugar a lo largo de la vida, y la escuela se convierte en un lugar de renovación de la comunidad y de responsabilidad donde los jóvenes y los mayores exploran lo que significa mejorar conjuntamente. La escuela y la comunidad se transforman en recursos recíprocos de aprendizaje.

La responsabilidad como un compromiso compartido

La mejor forma de entender y promulgar la responsabilidad democrática es como un tipo de 'responsabilidad compartida', es decir, una responsabilidad que está situada moral y políticamente, no simplemente algo por 'entregar' a nivel técnico o procesal. Debemos desarrollar nuevas formas de rendir cuentas, más aptas con el compromiso de la vida democrática. Los jóvenes pueden y deben estar involucrados en dichos procesos; un buen ejemplo es el caso del Bishops Park College en Clacton (Inglaterra), un centro educativo para jóvenes entre 11 y 16 años donde, hacia el final de su fase radical de desarrollo, se creó un Foro de Investigación del que surgió un marco de aspiraciones y prácticas que luego se convertiría en la base del marco de responsabilidad del centro (Fielding et al. 2006).

Solidaridad regional, nacional y global

Las solidaridades a nivel regional, nacional y global son cruciales en cualquier enfoque que busque desarrollar nuevas formas de existir en el mundo (*being-in-the-world*) y nuevas maneras de vivir y aprender juntos. Estas solidaridades se hacen patentes mediante el apoyo ideológico, material e interpersonal recíproco, a través de redes y alianzas basadas en valores que se nutren, a la vez que contribuyen, a la dinámica de los movimientos sociales radicales.

5. Detonantes de integridad

Uno de los retos más difíciles a los que nos enfrentamos actualmente es cómo mantenernos fieles a nuestra creencia en la educación en y para una forma de democracia radical, inclusiva y digna de pioneros como el gran educador radical catalán Ferrer i Guàrdia (Ferrer 1913), como Alex Bloom en Inglaterra (Fielding 2005, 2014 (a) y (b)), como Lawrence Kohlberg en Estados Unidos (Kohlberg 1980), entre otros pioneros valientes de muchos países del mundo.

Cuando los profesores están forzados a ceñirse a las pautas basadas en rendimiento – traiciones típicas de la escolarización neoliberal –, ¿cómo pueden crear espacios de esperanza en su trabajo diario, establecer lazos con aquellos que comparten su compromiso y desarrollar conjuntamente alternativas que ofrezcan una visión del futuro distinta a la que predomina actualmente en un gran número de países?

Personalmente sugiero que desarrollemos lo que se podría llamar ‘Detonantes de integridad’ (*Tripwires of Integrity*, Fielding 2016); la elección del nombre se debe principalmente a que, a mi modo de ver, son recordatorios prácticos de los propósitos a los que aspiramos; son prácticas que, a pesar de (o tal vez gracias a) las presiones incesantes que encontramos en nuestra labor, nos obligan a respirar hondo y a formular preguntas, tanto a nosotros mismos como a los demás, que son conjunta y recíprocamente educativas e instrumentales. De todas las preguntas posibles, propongo dos. La primera concierne a las narrativas individuales y comunitarias, y la segunda a las narrativas históricas más extensas y profundas que tienen la capacidad de inspirarnos a rechazar las mentiras abusivas de “la dictadura de la no-alternativa” (Unger 2004) y fundamentar nuestros esfuerzos futuros.

Narrativa individual y comunitaria

Necesitamos fomentar y desarrollar maneras en las que nuestros procesos de reflexión y renovación puedan conectar con nuestras propias narrativas, con aquellas líneas de aprendizaje y encuentro que se entretienen para dar sentido al trabajo de nuestra vida. Es clave que creemos espacios y prácticas como Grupos de aprendizaje autogestionados, en los que cuatro o cinco profesores se reúnan para explorar cuestiones que cada uno considere importantes. Cada profesor tiene cerca de veinte minutos para presentar un asunto que sea de su interés o que desee desarrollar de alguna manera. El papel del grupo no es proveer respuestas sino formular preguntas esclarecedoras que ayuden al profesor a considerar las cosas detenidamente y a desarrollar un plan de acción futuro que comunicará al grupo en la siguiente reunión, dos o tres meses después. Aquí la clave no está solo en el proceso, sino en el hecho de que, al presentar el asunto que le interesa, el profesor lo ubica dentro de su propia narrativa profesional y dentro de su propio conjunto de valores y aspiraciones respecto a lo que en realidad le es importante.

En el caso de los centros educativos, pueden incluir la incorporación de grupos locales, regionales, nacionales e internacionales, como también alianzas impulsadas por un conjunto particular de valores de forma manifiesta y alegre, mientras internamente podrían figurar prácticas como las desarrolladas por Alex Bloom, el gran pionero británico de la educación pública en la democracia radical. Bloom sustentaba y desarrollaba la integridad moral, educativa y democrática de su trabajo, en parte utilizando lo que llamaba ‘Nuestro patrón’, un documento en el que cinco pequeños párrafos esbozaban un vívido conjunto de aspiraciones, constantemente adaptadas y revisadas durante el desarrollo de la escuela en uno de los más notables ejemplos de educación progresiva en la democracia radical en el Reino Unido (Fielding 2014 (b), 526).

Narrativas de la historia radical: “movilizar el pasado contra un presente imprudente”

Por último, nuestras narrativas individuales e institucionales están unidas a narrativas históricas más extensas, con múltiples relatos que han disputado valiente y decididamente previas hegemonías, cuyas exclusiones invariablemente circunscribían un pasado inconveniente o negaban su importancia respecto a los miopes imperativos del presente. Hoy más que nunca es importante “movilizar el pasado contra un presente imprudente” (Blackburn 1993, 7) e interrogar cómo acciones pasadas nos abren a un sentimiento de esperanza, una sensación de posibilidad y señala hacia un mejor futuro del que el presente permite o entiende.

6. ‘La democracia no es simplemente algo por lo que luchar; es algo con lo que luchar’

Voy a finalizar con dos exhortaciones. La primera fue escrita en los años iniciales de la Segunda Guerra Mundial. Es un recordatorio simple, profundo y perenne que insiste en que recordemos el poder transformativo e inmanente de la democracia, no solo su visión convincente de posibilidad futura: “La democracia no es solo algo por lo que luchar; es algo con lo que luchar” (Williams 1941, v-vi).

La segunda fue escrita 30 años más tarde por la pionera feminista británica Sheila Rowbotham, y reafirma la continua urgencia de nuestra tarea: “algún cambio debe empezar ahora, de lo contrario no habrá comienzo para nosotras” (Rowbotham 1979, 140).

Referencias bibliográficas

- ARNSTEIN, S. (1969) 'A ladder of citizenship participation in the USA', *Journal of the American Institute of Planners* 35 (4), P. 216-224
- BARBER, B. (1987) *Strong Democracy*, Berkeley, University of California Press
- BLACKBURN, R. (1993) 'Edward Thompson and the New Left', *New Left Review* No. 201, September/October, 3-9
- BLOOM, A. (1952) 'Learning Through Living' in: M. Alderton Pink (ed.) *Moral Foundations of Citizenship*, London, London University Press, 135-143
- DEWEY, J. (1916/1944) *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, New York, The Free Press
- FERRER, F. (1913) *The Origins and Ideals of the Modern School*, London, Watts
- FIELDING, M. (1999) 'Radical Collegiality: Affirming Teaching as an Inclusive Professional Practice', *Australian Educational Researcher* 26 (2), August, 1-34.
- FIELDING, M. (2005) Alex Bloom: Pioneer of radical state education *Forum* 47 (2 & 3), 119 – 134.
- FIELDING, M. (2011) 'Patterns of partnership: student voice, intergenerational learning and democratic fellowship', in: N. Mockler and J. Sachs (eds.) *Rethinking educational practice through reflexive research: Essays in honour of Susan Groundwater-Smith*, Dordrecht, Springer, 61-75
- FIELDING, M. (2012) Más Allá De La Voz Del Alumnado: Patronos De Colaboración Y Las Demandas De Una Democracia Profunda, *Revista de Educación* No. 359, Septiembre/Diciembre, 45-65
- FIELDING, M. (2014)(a) 'Bringing Freedom to Education' - Colin Ward, Alex Bloom and the possibility of radical democratic schools', in: C. Burke and K. Jones (eds.) *Education, Childhood and Anarchism: Talking Colin Ward*, Abingdon, Routledge, 86-98
- FIELDING, M. (2014)(b) 'Radical democratic education as response to two World Wars and a contribution to world peace – the inspirational work of Alex Bloom', *Forum* 56 (3), 513-528
- FIELDING, M. (2016) 'Why and how schools might live democracy "as an inclusive human order"', in: S. Higgins and F. Coffield (eds.) *John Dewey's Democracy and Education: A British Tribute*, London, UCL IoE Press, 114-130
- FIELDING, M., ELLIOT, J., ROBINSON, C., and SAMUELS, J. (2006) *Less is More? The development of a schools-within-schools approach to education on a human scale at Bishops Park College, Clacton, Essex*, Final Report to Department for Education and Skills Innovation Unit, 154
- HART, R. (1997) *Children's Participation: the theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*, London, Earthscan
- KOHLBERG, L. (1980) 'High school democracy and educating for a just society', in: R. Mosher (ed.) *Moral education: a first generation of research and development*, New York, Praeger, 20-57
- NUSSBAUM, M. (2007) 'Cultivating Humanity and World Citizenship', *Forum Futures*, 37-40
- ROWBOTHAM, S. (1979) 'The women's movement and organizing for socialism,' in: S. Rowbotham, L. Segal and H. Wainwright (eds.) *Beyond the Fragments: Feminism and the Making of Socialism*, London, Merlin Press
- SANDEL, M. (2009) 'A new politics of the common good', Lecture 4, BBC Reith

Lectures, June 30

SHIER, H. (2001) 'Pathways to participation: openings, opportunities and obligations', *Children & Society*, 15, 107–117

UNGER, R. (2004) *False Necessity: Anti-necessitarian Social Theory in the Service of Radical democracy* (2nd Ed), London, Verso

WEAVER, A. (1989) 'Democratic Practice in Education: an historical perspective,' in: C. Harber and R. Meighan (eds.) *The Democratic School: Educational management and the practice of democracy*, Ticknall, Education Now, 83-91

WILLIAMS, F. (1941). 'Introduction' in: J. Macmurray *A Challenge to the Churches - Religion and Democracy*, London, Kegan Paul, Trench, Trubner, v-vi

Acerca del autor

Michael Fielding es Profesor Emérito de Educación en el Institute of Education of University College London). enseñó durante 19 años en algunas de las escuelas primarias secundarias radicales pioneras del Reino Unido y durante un período similar y con compromisos idénticos en las universidades de Cambridge, Sussex y Londres.

Ha publicado números artículos y publicaciones en los campos de la voz de los estudiantes, el liderazgo educativo y la educación democrática radical. Su libro más conocido, en coautoría con Peter Moss, *Radical Education y Common School - una alternativa democrática* (Routledge 2011) reivindica la educación como un proyecto democrático y una responsabilidad comunitaria y la escuela como un espacio público de encuentro para todos los ciudadanos.